



TESE DE DOUTORAMENTO

A MATERIA DE PAISAXE E SUSTENTABILIDADE EN AULAS DE SECUNDARIA: OBSERVACIÓN E REFLEXIÓN CRÍTICA DESDE UN MODELO ALTERNATIVO

Tania Riveiro Rodríguez

ESCOLA DE DOUTORAMENTO INTERNACIONAL DA UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

PROGRAMA DE DOUTORAMENTO EN EDUCACIÓN

SANTIAGO DE COMPOSTELA

2021





DECLARACIÓN DO AUTOR/A DA TESE

**A materia de Paisaxe e Sustentabilidade en aulas de secundaria:
observación e reflexión crítica desde un modelo alternativo**

Dña. Tania Riveiro Rodríguez

Presento a miña tese, seguindo o procedemento axeitado ao Regulamento, e declaro que:

- 1) A tese abarca os resultados da elaboración do meu traballo.
- 2) De selo caso, na tese faise referencia ás colaboracións que tivo este traballo.
- 3) A tese é a versión definitiva presentada para a súa defensa e coincide coa versión enviada en formato electrónico.
- 4) Confirmo que a tese non incorre en ningún tipo de plaxio doutros autores nin de traballos presentados por min para a obtención doutros títulos.

En Santiago de Compostela, 1 de Marzo de 2021

Asdo.



D./Dna. **Ramón López Facal**

En condición de: **Titor/a e director/a**

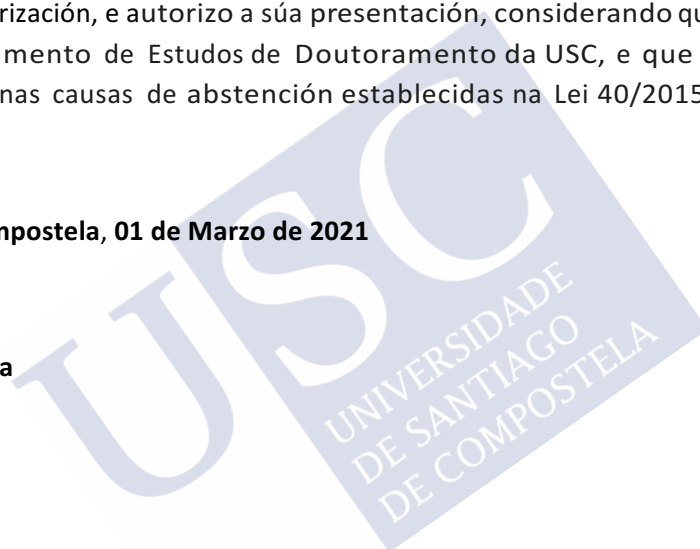
Título da tese: **A materia de Paisaxe e Sustentabilidade en aulas de secundaria: observación e reflexión crítica desde un modelo alternativo**

INFORMA:

Que a presente tese, correspóndese co traballo realizado por D/Dna Tania Riveiro Rodríguez, baixo a miña dirección/titorización, e autorizo a súa presentación, considerando que reúne os requisitos esixidos no Regulamento de Estudos de Doutoramento da USC, e que como director/titor desta non incorre nas causas de abstención establecidas na Lei 40/2015.

En **Santiago de Compostela, 01 de Marzo de 2021**

Sinatura electrónica





AUTORIZACIÓN DO DIRECTOR / TITOR DA TESE

A materia de Paisaxe e Sustentabilidade en aulas de secundaria:
observación e reflexión crítica desde un modelo alternativo

D. Ramón López facal

INFORMA/N:

Que a presente tese, correspóndese co traballo realizado por Dna. Tania Riveiro Rodríguez, baixo a miña dirección, e autorizo a súa presentación, considerando que reúne os requisitos esixidos no Regulamento de Estudos de Doutoramento da USC, e que como director desta non incorre nas causas de abstención establecidas na Lei 40/2015.

De acordo co indicado no Regulamento de Estudos de Doutoramento, declara tamén que a presente tese de doutoramento é idónea para ser defendida en base á modalidade de Monográfica con reprodución de publicacións, nos que a participación do/a doutorando/a foi decisiva para a súa elaboración e as publicacións se axustan ao Plan de Investigación.

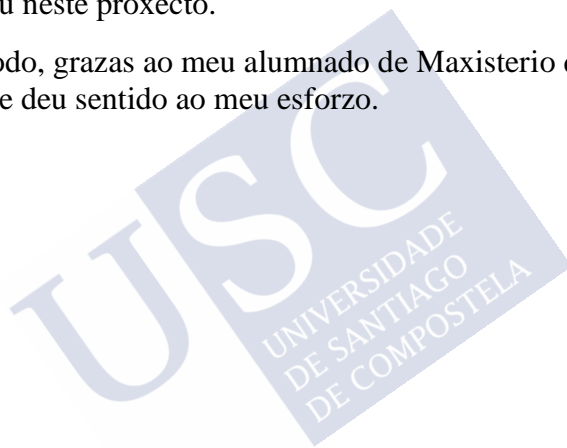
En Santiago de Compostela, 7 de Maio de 2021



AGRADECEMENTOS

Grazas a todas as persoas que, comprometidas coa miña formación, confiaron en min, e me apoiaron nestes anos. Desde o profesorado, que me abriu xenerosamente as portas das súas aulas e volveu amosarme o valor do seu traballo, as compañeiras e compañeiros do departamento e, por suposto, a familia. Espero poder devolver todo o agarimo que me acompañou neste proxecto.

E, sobre todo, grazas ao meu alumnado de Maxisterio que, sen sabelo, foi quen lle deu sentido ao meu esforzo.





ÍNDICE

A INVESTIGACIÓN	7
ABSTRACT/RESUMO/RESUMEN	13
1 INTRODUCTION	19
1.1 THE CURRICULIM AS AN OPPORTUNITY	20
1.2 EDUCATIONAL MODEL TO INTERPRET AND EVALUATE L&S	24
1.3 REFERENCE AXES, HYPOTHESIS, PURPOSE AND OBJECTIVES	26
2 FUNDAMENTACIÓN	29
2.1 A EVOLUCIÓN DO CONCEPTO DE PAISAXE	29
2.1.1 España: exemplo de paisaxes estereotipadas e nacionalizadas	31
2.2 A PAISAXE HOXE: DEFINICIÓN E ATRIBUCIÓN DE VALORES	33
2.3 A PAISAXE: PATRIMONIO DESDE ABAIXO E PAISAXES COTIÁS	35
2.4 A PAISAXE: PATRIMONIO NATURAL	37
2.5 A PAISAXE: PATRIMONIO CULTURAL-PAISAXE CULTURAL	39
2.6 A PAISAXE: DEREITO SOCIAL, SUSTENTABILIDADE E PARTICIPACIÓN CIDADÁ	41
2.7 O POTENCIAL FORMATIVO DA PAISAXE: DIMENSIÓN DIDÁCTICA	45
2.7.1 As concepcións do profesorado: representacións e identidades compartidas	46
2.7.2 Educación Baseada en Lugares	49
2.7.3 Educación Patrimonial crítica	54
3 METODOLOXÍA	59
3.1 A INVESTIGACIÓN	59
3.1.1 Tipo de investigación	59
3.1.2 O método etnográfico	59
3.1.3 Deseño da investigación e criterios de calidade	61
3.2 A MOSTRA: INICIATIVAS OBSERVADAS	64
3.2.1 Iniciativa I.1	65
3.2.2 Iniciativa I.2	66

3.2.3 Iniciativa I.3	67
3.3 OS PARTICIPANTES	68
3.3.1 O profesorado	68
3.3.2 O alumnado	69
3.4 TÉCNICAS, INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN E ANÁLISE	71
3.4.1 Eixo 1: Observación do proceso de ensino e aprendizaxe	71
3.4.1.1 Análise do 1º eixo	74
3.4.2 Eixo 2: Concepcións do profesorado: entrevista e formulario	82
3.4.2.1 Análise do 2º eixo (entrevistas)	96
3.4.2.2 Análise do 2º eixo (formulario)	100
3.4.3 Eixo 3: valoracións e comprensión do alumnado: cuestionario	108
3.4.3.1 Análise do 3º eixo	112
4 RESULTADOS DA INVESTIGACIÓN	121
4.1 RESULTADOS DO PROCESO DE OBSERVACIÓN E APRENDIZAXE	121
4.1.1 Utilización de lugares, paisaxes de proximidade e enfoque local (Bloque Temático 1: Contexto)	121
4.1.2 Utilización de metodoloxías activas e participativas, centradas no alumnado (Bloque Temático 2: Metodoloxía)	131
4.1.3 Utilización da historia, cultura e patrimonio local cun enfoque interdisciplinar (Bloque Temático 3: Enfoques)	142
4.1.4 Fomento dunha conexión emocional favorecedora de procesos de apropiación (Bloque Temático 4: Obxectivos)	151
4.1.5 Fomento de destrezas sociais, cívicas e académicas (Bloque Temático 5: Aprendizaxes)	158
4.1.6 Transferencias e impacto na comunidade próxima (Bloque Temático 6: Transferencias)	165
4.2 RESULTADOS DAS CONCEPCIÓNS DO PROFESORADO	171
4.2.1 Datos das entrevistas individualizadas	172
4.2.2 Datos do formulario en liña	178

4.2.2.1 Perfil docente: innovación e interese en PeS	178
4.2.2.2 Perfil do centro: innovación e benestar en PeS	198
4.2.2.3 Adecuación das iniciativas ao modelo educativo	203
4.2.2.4 Dependencia dalgunhas preguntas do formulario	233
4.3 RESULTADOS DAS VALORACIÓNS E COMPRENSIÓN DO ALUMNADO	239
4.3.1 Valoración da experiencia: lugares e paisaxes de proximidade	239
4.3.2 Valoración da metodoloxía empregada na materia	245
4.3.3 Valoración do aprendido na materia: historia, cultura e patrimonio	250
4.3.4 Conexión emocional e apropiación	252
4.3.5 Adquisición de destrezas socio-cívicas e académicas	253
4.3.6 Impacto na comunidade	266
5 DISCUSIÓN	271
5.1 POSIBILIDADES DOS DESEÑOS EN PES	271
5.2 LIMITACIÓNS DOS DESEÑOS EN PES	278
6 CONCLUSIONS	285
7 REFERENCIAS	295



A INVESTIGACIÓN

A avaliación de programas educativos é unha das liñas de investigación do GI-RODA, grupo de investigación da Universidade de Santiago de Compostela que forma parte da Red14 de Investigación en Ciencias Sociais. Incorporéime a este GI tras obter contrato predoutoral financiado polo Ministerio de Ciencia, Innovación e Universidades (Actualmente Ministerio de Ciencia e Innovación). Esta liña de investigación estivo presente en dous proxectos consecutivos do GI, que obtiveron financiamento do Plan Nacional de I+D+i: COMDEMO *Competencias sociales para una ciudadanía democrática: análisis, desarrollo y evaluación* (EDU2015-65621-C3-1-R) e o proxecto EMOCOM *Dimensión emocional y temas controvertidos en la formación del profesorado* (PGC2018-094491-B-C31), ambos financiados polo Ministerio de Economía e Competitividade de España e cofinanciados polos fondos FEDER da Unión Europea. Estes apoios foron fundamentais para a realización desta tese.

A incorporación ao GI Roda, e o inicio da investigación, coincidiu coa implantación en varios centros de Educación Secundaria Obligatoria de Galicia dunha nova materia optativa, Paisaxe e Sustentabilidade, ligada ás ciencias sociais e ás ciencias naturais. Isto abría unha oportunidade de investigar a maneira en que se desenvolvían programas escolares non condicionados por rutinas e tradicións docentes, nin por un exceso de regulamentación que era case inexistente.

A importancia da avaliación de propostas educativas desenvolvidas polo profesorado en activo reside en que permite facer un diagnóstico de situacións e contextos reais, avaliando que funciona mellor e cales son as posibles limitacións e marxes de mellora. Permite ponderar distintas variables que poden influír no funcionamento desas experiencias de aula, como a formación de base do profesorado, o apoio dos equipos directivos, o traballo interdisciplinar con compañeiros e

compañeiras de profesión, o contexto socio-cultural do alumnado, o contexto socio-histórico da contorna, e as posibilidades de integrar outros axentes da comunidade próxima.

A avaliación de propostas educativas aborda unha liña nova sobre a investigación educativa, en xeral, e os procesos de ensino e aprendizaxe, en particular. Permite enunciarse novas hipóteses, contrastar pautas de actuación previas e difundir experiencias reais de aula que, no seu caso, poden transferirse a outras aulas e contextos.

Esta investigación pretende dar a coñecer, e mesmo reivindicar, o traballo que realiza o profesorado comprometido coa innovación educativa. A falta de tempo do que dispón para dar a coñecer publicamente o seu traballo e, sobre todo, o nulo recoñecemento administrativo que poda actuar como un estímulo para compartir a súa práctica docente, dificultan a difusión de prácticas e experiencias moi relevantes.

Esta tese de doutoramento, acollida á modalidade monográfica, presenta un proceso de reflexión crítico da materia de Paisaxe e Sustentabilidade, a partir da proposta dun modelo educativo propio.

De acordo co regulamento de estudos de doutoramento da Universidade de Santiago de Compostela (Resolución de 2020), o traballo estrutúrase nos seguintes apartados:

1. Resumo: síntese da tese de doutoramento.
2. Introducción: preséntase o currículo de Paisaxe e Sustentabilidade; un modelo educativo propio para o proceso de ensino e aprendizaxe da materia; os eixos de investigación; a hipótese de partida; o propósito xeral; e os obxectivos.
3. Fundamentación: séntanse as bases teóricas do concepto de paisaxe e a súa relación coa sustentabilidade, así como o seu potencial educativo e formativo.
4. Metodoloxía: explícase o tipo de investigación levada a cabo; a mostra; os participantes; as técnicas e instrumentos aplicados a cada eixo da investigación; e o tipo de análise de cada un.
5. Resultados: compártense resultados diferenciados en tres eixos e a partir dos distintos instrumentos.

6. **Discusión:** analízanse os resultados dos tres eixos de forma conxunta, en base ás posibilidades e limitacións das experiencias propostas na materia investigada.
7. **Conclusións:** valóranse os resultados, establécese o nivel de consecución dos obxectivos propostos; as limitacións existentes da investigación; liñas de traballo futuro relacionadas coa materia analizada; e liñas de traballo futuro en relación á formación do profesorado.
8. **Referencias:** aténdese á citación en APA (6ª edición). No caso de autores con dous apelidos cítase só o primeiro ou aquel referencial cando se coñeza. Só se citan os dous naqueles casos onde se entrelazan ambos apelidos cun guión.

A maiores da colaboración en distintos capítulos de libros electrónicos, nados da asistencia a congresos de carácter nacional e internacional, a investigación da tese deu lugar a publicacións de maior difusión e impacto.

Como primeira autora, téñense publicado varios traballos, con distinto nivel de indexación, que difunden resultados parciais que, lxicamente, teñen cabida nesta tese. Os traballos están publicados en aberto (revistas *Open Access*), polo que non precisan autorización para seren reproducidos. Con todo, en ningún caso se reproduce literalmente o seu contido e se indica o capítulo e páxina da tese onde se citan e mencionan.

Nos traballos e coautoría, a aportación fundamental corresponde á primeira autora: toma de datos, análise e redacción inicial e final. Os outros co-autores teñen aportado distintas orientacións, sobre a fundamentación teórica, propostas sobre a posible estruturación, corrección e revisión final dos artigos.

- Riveiro-Rodríguez T., Domínguez-Almansa, A., López-Facal, R., e Izquierdo Rus, T. (2021). Place-Based Education and Heritage Education in in-service teacher training: research on teaching practices in secondary schools in Galicia (NW Spain). *Humanities & Social Sciences Communications*, (8)20. doi: 10.1057/s41599-020-00689-3 (SJR: 0,42; CiteScore: 2, Q1).

Neste artigo a aportación fundamental corresponde á primeira autora: toma de datos, análise e redación inicial e final. Os outros co-autores teñen aportado distintas orientacións sobre a fundamentación teórica e a estruturación, corrección e revisión final do artigo (ademais da primeira autora, Domínguez Almansa e López Facal), e sobre os aspectos metodolóxicos (os catro autores). Este traballo aparece citado no capítulo 4 da tese. Concretamente, no subapartado 4.2 Resultados do proceso de observación e aprendizaxe (p. 121). Tamén na páxina 293.

- Riveiro-Rodríguez, T., Domínguez-Almansa, A., e López-Facal, R. (2020). Representaciones del profesorado sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje en la materia de Paisaje y Sostenibilidad en aulas de secundaria en Galicia, España. *Revista Electrónica Educare*, 24(3), 1-23. doi: 10.15359/ree.24-3.24 (SJR: 0,19; Q3)

Neste artigo a aportación fundamental corresponde á primeira autora: toma de datos, análise e redación inicial e final. Os outros co-autores teñen aportado distintas orientacións sobre a fundamentación teórica e a estruturación, corrección e revisión final do artigo (ademais da primeira autora, Domínguez Almansa e López Facal). Este traballo aparece citado, por exemplo, no capítulo 4 da tese. Concretamente, no subapartado 4.2 Resultados das concepcións do profesorado (p. 171-172). Tamén nas páxinas 24, 44, 48, 272 e 286.

- Riveiro Rodríguez, T. (*en prensa*). El paisaje en las representaciones sociales de alumnado de secundaria, *Revista AGALI Journal*, 11. (Dialnet+). Este traballo aparece citado na páxina 48.
- Riveiro Rodríguez, T. (2017). O Proxecto terra e a identificación coa paisaxe na educación secundaria. En Ciencias Sociais para o ben común. *Revista Galega de Educación*, 69, 24-27. (Latindex). Este traballo aparece citado na páxina 20.

Como coautora, a fundamentación desta investigación e o tipo de análise proposta na metodoloxía, permitiron colaboracións en outras catro investigacións. As aportacións feitas como coautora estiveron sempre relacionadas aos marcos teóricos, elaboración e presentación da

metodoloxía e análise de resultados, probando a interdisciplinariedade do presentado neste estudo, compatible con outras áreas, temáticas e ámbitos educativos. Son aportacións complementarias no desenvolvemento da investigación, non forman parte dos contidos sustantivos (non se reproducen datos) polo que non están incorporados no texto da tese, senón que se citan como referencias, sobre todo, no apartado de conclusións:

- Domínguez-Almansa, A., Costa-Casais, M., e Riveiro-Rodríguez, T. (2021). Cliffs with memory: Historical and social teacher training via climatic and environmental transformations. En C. J. Gómez Carrasco, P. Miralles Martínez e R. López Facal (edits.), *Handbook of Research on Teacher Education in History and Geography*, (pp. 331-354). Peter Lang: Berlin. ISBN 978-3-631-81897-8 (Print). doi: 10.3726/b18091 (SPI: Q1). Este traballo aparece citado na páxina 289.
- Domínguez-Almansa, A., Riveiro-Rodríguez, T., Monteagudo-Fernández, J., e López-Facal, R. (2020). Conflictive Memory and Heritage Education in the Initial Training of Primary Teachers. En E. J. Delgado-Algarra, e J. M. Cuenca-López. *Handbook of Research on Citizenship and Heritage Education* (pp. 1-622). Hershey, PA: IGI Global. ISBN13: 9781799819783 doi:10.4018/978-1-7998-1978-3 (SPI: Q1). Este traballo aparece citado na páxina 289.
- Domínguez Almansa, A. e Riveiro Rodríguez, T. (2020). O reto didáctico do conflito: Pensar e traballar a Memoria Histórica como educadoras e educadores. *Revista Galega de Educación*, 76, 32-34. (Latindex). Este traballo aparece citado nas páxinas 287 e 290.
- Domínguez-Almansa, A. e Riveiro-Rodríguez, T. (2017). Lo emocional y lo racional en la enseñanza de las ciencias sociales. En R. López Facal, P. Miralles Martínez, e J. Prats Cuevas (dirs.). *Enseñanza de la historia y competencias educativas*. (pp. 49-65). Barcelona: Graó. (SPI: Q1). Este traballo aparece citado nas páxinas 26, 287 e 290.



ABSTRACT/RESUMO/RESUMEN

Abstract: This research analyses what occurs when secondary teachers face a new subject, Landscape and Sustainability (L&S). Recently implemented in Galicia, this subject has not strong curricular constrictions. It is open for diverse contents that can be integrated into Social Sciences. The subject promotes environmental, social and critical consciousness, from which any community could benefit. Therefore, to analyse the teaching and learning process that takes place in L&S can be an opportunity to understand its advantages for society. And, in addition, it can favour future innovative lines of action in this subject or others.

The initial hypothesis was that teachers may present deficiencies when approaching a subject which, due to its characteristics, requires training extending beyond disciplinary knowledge, thus impeding better performance and a greater degree of learning among pupils.

The study was organized in three axes:

1. Observation of the teaching and learning process in three high schools where L&S was offered.
2. Collect 38 teacher's conceptions on the subject, its context and their pupils' learning.
3. Review 70 pupils' reflections assessing their experiences in the subject and comprehension of key concepts, derived from their learning process.

The objectives were also three:

- a. To elaborate a theoretical substantiation for the subject and, in accordance with it, making a critical analysis of the three practices observed.
- b. To analyse how teachers conceive the subject and their teaching practice.
- c. To analyse pupils' reflections regarding the experience and to what extent they acquire social, civic and/or academic skills.

The theoretical substantiation needs to be mentioned specifically. Here, a brief explanation of the evolution of the landscape's concept and its link to sustainability, its didactic and formative value will be reviewed. From this, an own educational model will be proposed, whose dimensions come, mainly, from Place-Based Education and Heritage Education.

The methodology used in the study is qualitative. Basically, centered on the ethnographic method. However, the analysis of the data is mixed. Each axe has its own instrument and own analysis resorting to Atlas.ti, Excel or R.

1. The observation of the teaching and learning process will be assessed by participant observation and gathering of systematic field notes.
2. Teacher's conceptions will be assessed by three personal interviews and a closed questionnaire derived from them.
3. Pupils' reflections will be assessed by a semi-opened questionnaire.

The results are presented in a descriptive-interpretative way.

It can be advanced that teachers designed the subject in line with the educational model proposed in the study, based on the Place-Based Education and the Heritage Education. But, in occasions, the lack of specific training in those theories ends up blurring their holistic approach in the nearby places and, more importantly, the impact on the community. Teachers show similar conceptions about the subject and its teaching process, pointing out some of the challenges to design and launch innovate initiatives. And the majority of students value positively the methodologies used in the educational experiences and acquire some critical consciousness about the nearby places and environment, although there is room for improvement on their comprehension about core concepts of the curriculum.

To promote this kind of initiatives, it is necessary a change of the educational system. Basically, the administration must create more flexible study plans and academic rhythms that encourage innovative, critical and alternative ways of teaching and learning.

In the mean time, other ideas are proposed, linked to the initial and continuous teachers' training, which can be considered to promote these experiences. To sum up, their initial training should present a greater number of realistic classroom experiences and new teachers have to be trained to succesfully implement local based projects. Nevertheless, it seems also a priority to focus on in-service teachers. To pursue new learning environments that capture their interests, nurture positively their professional identity and help them to open up to renew and improve their teaching practice.

Achieving those transformations will improve Landscape & Sustainability, as well as other subjects. It can also result in positive effects on the local daily life, through an environmental and social consciousness.

Key words: Landscape & Sustainability; Secondary Education; Place-Based Education; Heritage Education; Teachers' training

Resumo: Esta investigación analiza o que acontece cando profesores de secundaria en activo se enfrontan a unha nova materia, Paisaxe e Sustentabilidade (PeS). Recentemente implantada en Galicia, esta materia non presenta fortes restricións curriculares. Está aberta a varios contidos que se poden integrar nas Ciencias Sociais. A materia promove a conciencia ambiental, social e crítica, da que calquera comunidade podería beneficiarse. Xa que logo, analizar o proceso de ensino e aprendizaxe que ten lugar en PeS pode ser unha oportunidade para comprender as súas vantaxes para a sociedade. E, ademais, pode favorecer futuras liñas de acción innovadoras nesta ou noutras materias.

A hipótese de partida era que os profesores podían presentar deficiencias á hora de abordar unha materia que, polas súas características, require dunha formación que vai máis alá do coñecemento disciplinar, evitando así un mellor rendemento e un maior grao de aprendizaxe entre o alumnado.

O estudo organizouse en tres eixos:

1. Observación do proceso de ensino e aprendizaxe en tres centros onde se impartiu PeS.
2. Concepcións de 38 profesores sobre a materia, o seu contexto e a aprendizaxe dos seus alumnos.
3. Valoracións de 70 estudantes que avalían as súas experiencias na materia e a comprensión dos conceptos clave derivados do seu proceso de aprendizaxe.

Os obxectivos tamén foron tres:

- a. Fundamentar unha base teórica para a materia e, de acordo a ela, realizar unha análise crítica das tres prácticas observadas.
- b. Analizar como o profesorado concibe a materia e a súa práctica docente.
- c. Analizar as reflexións do alumnado sobre a experiencia e ata que punto adquire habilidades sociais, cívicas e/ou académicas.

Sobre a fundamentación teórica cabe profundizar. Aquí, ademais dunha breve explicación da evolución do concepto de paisaxe e a súa vinculación coa sustentabilidade, revisárase o seu valor educativo e formativo. A partir disto, proporase un modelo educativo propio, cuxas dimensións proceden principalmente da Educación Baseada no Lugar e da Educación Patrimonial.

A metodoloxía empregada no estudo é cualitativa. Centrada basicamente no método etnográfico. Non obstante, a análise de datos é mixta. Cada eixo ten o seu propio instrumento e análise, usando Atlas.ti, Excel e/ou R.

1. A observación do proceso de ensino e aprendizaxe avaliarase mediante a observación dos participantes e a compilación sistemática de notas de campo.

2. As concepcións do profesorado avaliaranse mediante tres entrevistas persoais e un cuestionario pechado derivado delas.
3. As reflexións dos estudantes avaliaranse mediante un cuestionario semiaberto.

Os resultados preséntanse de xeito descritivo-interpretativo.

Pode avanzarse que os profesores deseñaron a materia de acordo co modelo educativo proposto no estudo, baseado na Educación Baseada en Lugares e na Educación Patrimonial. Pero ás veces a falta de formación específica nestas teorías acaba por difuminar un enfoque holístico dos lugares próximos e, o que é máis importante, o impacto na comunidade. O profesorado mostra concepcións similares sobre a materia e o seu proceso de ensino, sinalando algúns dos retos para deseñar e lanzar iniciativas innovadoras. E a maioría dos estudantes valora positivamente as metodoloxías empregadas nas experiencias educativas e adquire unha certa conciencia crítica sobre os lugares e entornos próximas, aínda que hai marxe de mellora na comprensión dos conceptos básicos do currículo.

Para promover este tipo de iniciativas é necesario un cambio fundamental no sistema educativo. A administración debe crear plans de estudos e ritmos académicos máis flexibles que fomenten procesos de ensino e aprendizaxe innovadores, críticos e alternativos.

Mentres tanto, propóñense outras ideas, vinculadas á formación inicial e continua do profesorado, que se poden considerar para promover estas experiencias. En resumo, a formación inicial dos profesores debe dar a coñecer experiencias de clase máis realistas e debe adestrar ao profesorado para implementar con éxito proxectos cun enfoque local. Tamén parece prioritario centrarse nos profesores en activo. Buscar novas contornas de aprendizaxe que capturen os seus intereses, nutran positivamente a súa identidade profesional e lles axuden a abrirse para renovar e mellorar a súa práctica docente.

Lograr esas transformacións mellorará Paisaxe e Sustentabilidade, así como outras materias. E tamén pode ter efectos positivos na vida cotiá, a través dunha conciencia ambiental e social.

Palabras clave: Paisaxe e Sustentabilidade; Ensino Secundario; Educación Baseada no Lugar; Educación Patrimonial; Formación do profesorado

Resumen: Esta investigación analiza qué ocurre cuando profesores de secundaria en activo se enfrentan a una nueva asignatura, Paisaje y Sostenibilidad (PyS). Implementada recientemente en Galicia, no presenta fuertes constricciones curriculares. Está abierta a diversos contenidos que pueden integrarse en las Ciencias Sociales. Promueve la conciencia ambiental, social y crítica, a partir de la cual cualquier comunidad se podría beneficiar. Por tanto, analizar el proceso de enseñanza y aprendizaje que se desarrolla en PyS puede ser una oportunidad para comprender sus ventajas para la sociedad. Y, además, puede favorecer futuras líneas de actuación innovadoras en esta u en otras materias.

La hipótesis inicial fue que los docentes pueden presentar deficiencias al abordar una asignatura que, por sus características, requiere una formación que vaya más allá de los conocimientos disciplinares, impidiendo así un mejor desempeño y un mayor grado de aprendizaje entre el alumnado.

El estudio se organizó en tres ejes:

1. Observación del proceso de enseñanza y aprendizaje en tres centros donde se impartió PyS.
2. Concepciones de 38 profesores sobre la materia, su contexto y el aprendizaje de sus alumnos.
3. Valoraciones de 70 estudiantes valorando sus experiencias en la asignatura y la comprensión de conceptos clave, derivados de su proceso de aprendizaje.

Los objetivos también eran tres:

- a. Elaborar una fundamentación teórica de la asignatura y, de acuerdo con ella, realizar un análisis crítico de las tres prácticas observadas.
- b. Analizar cómo los profesores conciben la asignatura y su práctica docente.
- c. Analizar las reflexiones de los alumnos sobre la experiencia y en qué medida adquieren competencias sociales, cívicas y/o académicas.

Es necesario mencionar específicamente la fundamentación teórica. Aquí, además de una breve explicación de la evolución del concepto de paisaje y su vínculo con la sostenibilidad, se revisará su valor didáctico y formativo. A partir de esto, se propondrá un modelo educativo propio, cuyas dimensiones provienen, principalmente, de la Educación Basada en Lugares y la Educación Patrimonial.

La metodología utilizada en el estudio es cualitativa. Básicamente, centrada en el método etnográfico. Sin embargo, el análisis de los datos es

mixto. Cada eje tiene su propio instrumento y análisis propio, recurriendo a Atlas.ti, Excel y/o R.

1. La observación del proceso de enseñanza y aprendizaje se evaluará mediante la observación participante y la recopilación sistematizada de notas de campo.
2. Las concepciones del profesorado serán evaluadas mediante tres entrevistas personales y un cuestionario cerrado derivado de ellas.
3. Las reflexiones de los alumnos se evaluarán mediante un cuestionario semiabierto.

Los resultados se presentan de forma descriptiva-interpretativa.

Se puede adelantar que el profesorado diseñó la asignatura en línea con el modelo educativo propuesto en el estudio, basado en la Educación en Lugares y la Educación Patrimonial. Pero, en ocasiones, la falta de formación específica en esas teorías acaba desdibujando un enfoque holístico sobre los lugares cercanos y, más importante, el impacto en la comunidad. Los docentes muestran concepciones similares sobre la asignatura y su proceso de enseñanza, señalando algunos de los desafíos para diseñar y lanzar iniciativas innovadoras. Y la mayoría de los estudiantes valoran positivamente las metodologías empleadas en las experiencias educativas y adquieren cierta conciencia crítica sobre los lugares y entornos cercanos, aunque hay margen de mejora en su comprensión sobre los conceptos básicos del currículo.

Para impulsar este tipo de iniciativas es necesario un cambio de base en el sistema educativo. La administración debe crear planes de estudio y ritmos académicos más flexibles que fomenten procesos de enseñanza y aprendizaje innovadores, críticos y alternativos.

Mientras tanto, se proponen otras ideas, vinculadas a la formación inicial y continua del profesorado, que pueden considerarse para impulsar estas iniciativas. En resumen, la formación inicial de los docentes debería incluir un mayor número de experiencias de aula realistas y debería formárseles para implementar con éxito proyectos con un enfoque local. Sin embargo, también parece prioritario centrarse en los profesores en activo. Buscar nuevos entornos de aprendizaje que capturen sus intereses, nutran positivamente su identidad profesional y les ayuden a abrirse para renovar y mejorar su práctica docente.

Lograr esas transformaciones mejorará el paisaje y la sostenibilidad, así como otras materias. Y también puede tener efectos positivos en la vida cotidiana, a través de una conciencia ambiental y social.

Palabras clave: Paisaje y Sostenibilidad; Enseñanza Secundaria; Educación Basada en Lugares; Educación Patrimonial; Formación del profesorado.

1 INTRODUCTION

This research analyses what happens when in-service secondary school teachers take on a new subject, Landscape and Sustainability (L&S). It is a new regional elective course, offered by the Ministry of Education of Galicia (NW of Spain). It has recently been implemented thanks to the possibility of offering this type of optional subjects, which complement the curriculum planned by the central Ministry of Education. Specifically, it was launched for the first time in the academic year 2015/2016, with one teaching hour a week, at a time of legislative change. In 2015/2016, the new Organic Law for the Improvement of Educational Quality (2013) was implemented in the odd-numbered courses of the E.S.O (Compulsory Secondary Education), replacing the Organic Law on Education (2006). In 2016/2017 it was also implemented in peer courses.

The subject is not conditioned by the usual curricular limitations of other subjects, and it is open to various contents that can be incorporated from the social and experimental sciences. It is proposed for 1st and/or 2nd year of the E.S.O (Order of 2015), for pupils between 12 and 14 years old.

Analysing its teaching and learning process offers an opportunity to provide teachers with a critical reference through which to inspire, address or redirect their educational designs for this subject, in particular, or for other courses, in general. In addition, the exceptionality of a subject that is implemented from the beginning has an academic interest in the teaching of social sciences. There are few occasions in which educational research has had the opportunity to observe an implementation since its inception. And, specifically, from a course that is distant from the evaluative pressure, in terms of content and timing, that other mandatory subjects support.

1.1 THE CURRICULUM AS AN OPPORTUNITY

The L&S curriculum is an opportunity to innovate. In the secondary education, concepts as landscape and sustainability have been addressed in the experimental and social sciences (Liceras, 2003). Those contents were usually presented on a very operational form, but now, in the L&S curriculum they are articulated in a transdisciplinary and open manner.

[...] it will contribute to work on the students' sense of belonging to a community, so they can see themselves as an active part of an inherited landscape and to understand that the conservation of that heritage implies a present and future responsibility. It is intended to delve into the key ideas of sustainable development, based on the harmonious balance between social needs, the economy and the environment, and also to promote students' awareness of it through the acquisition of basic knowledge for the interpretation of Galician landscapes, developing a critical awareness of their cultural, environmental, social and economic values. And, finally, it seeks to convey to students the idea of the close relationship between the landscape and the material, mental and spiritual well-being of our society; a fact that made landscape a right. (Order of 2015)

It promotes a working environment for teachers to reflect on, to reformulate their teaching practice and to implement innovative class dynamics in which students have a much more active role, in and outside the classroom (Riveiro-Rodríguez, 2017).

Landscape as an object of teaching and learning always provides the opportunity to rethink our teaching practice. It is an excellent opportunity for experimentation in methodologies and classroom management, based on interdisciplinary projects and relevant and contextualized tasks. Under the postulates of the development of key competences, learning and doing are inseparable actions in this area. Therefore, the recommended methodologies will be those that require mobilizing knowledge, skills and

attitudes in situations very close to the reality experienced by the students; proposals that stimulate creativity based on project based work, that start from their immediate surroundings as a strategy to introduce significant learning in the experience and appreciation of their landscapes; learning scenarios that naturally integrate ICT tools. [...] it is a curriculum open to different methodological proposals, although teachers are invited to focus on the potential offered by working outside the classroom to get closer to the nearby landscapes, in order to read their wonderful narrative, full of suggestions about our natural environment, our culture and ourselves. (Order of 2015)

This is a methodological approach justified in the Organic Law of Education of 2013.

[...] to promote the conditions that allow the convenient methodological change, so that students are an active element in the learning process. (Organic Law 8/2013, point IV of the Preamble)

Regarding the contents, the study plan of the subject approaches landscape from an environmental and socio-critical perspective, in contrast to a more common trend, focused almost exclusively on isolated and decontextualized physical aspects. It proposes an idea of a subjective landscape, with a transformative capacity.

The landscape is a complex concept, rich in meanings that bring together the different dimensions of sustainable development, that is, the natural, cultural, social and economic dimension. It is our vital environment and the formal expression of human action in the natural environment throughout its history. The study of the landscape leads us to know the sensitive manifestations of this long dialectical relationship between human being and their territory, revealing the keys of a model of society, capable of maintaining ecological balance and conserving its natural and cultural heritage. (Order of 2015)

The contents are structured in four blocks: Block 1) physical and human geographic perspective of landscapes, with special focus on Galician landscapes; Block 2) historical evolution, anthropization processes and ecological balance; Block 3) values attributed to tangible and non-tangible landscapes and heritage elements; and Block 4) critical reflection on landscape, understood as a social right for people.

Table 1. Block contents of L&S

Block 1. Reading the landscape. Its dimensions and typologies
B1.1. Perceptual dimension of landscapes. Landscapes through the senses Lived landscapes: photographed, narrated and soundscapes
B1.2. Physiognomy of the landscape Visual elements in landscapes: lines, shapes, volumes, textures and colours; Its scenic composition; Transcendence of the scale in the analysis
B1.3. Landscape: formal manifestation of anthropic and natural dynamics at various spatial and temporal scales Structural and textural elements; Biophysical matrix: geoforms, hydrographic network and vegetation cover; Land uses, forms and elements: agricultural mosaic, settlement network and mobility networks; Urban landscape
B1.4. Basic principles of landscape ecology. Spatial configuration: matrix and tiles identifiable in landscapes Its spatial relationships and ecological functions; Necessary connectivity in landscapes; Role of ecological corridors
B1.5. Diversity of landscapes in the Galician territory. Typologies according to dominance of elements and main dynamics (natural and cultural) Agroforestry areas; Built spaces: urban and communication network; Large areas of the Galician landscape; Main types of Galician landscapes
Block 2. The landscape as a social product. Dynamics and changes in landscapes. Its evolution
B2.1. Landscape: social product. Cultural and technological responses of society in its relationship with the environment over time
B2.2. Continuity and change in landscapes. Current landscapes and their dynamics. Traces of past processes
B2.3. Historical processes that explain our landscapes
B2.4. Ecological balance, social equity and economic efficiency in landscapes Fragility of landscapes. Needed respect to ecological balance; Conflicts, impacts and threats on landscapes
Block 3. The character of landscapes. Its tangible and intangible values
B3.1. Landscape assessment. Values that society gives to their landscapes Character of landscapes: essence of places; Landscape as a collective construction

B3.2. Ecological values. Sustainable landscapes. Network of spaces of natural interest, recognized in the environment

B3.3. Historical and heritage values of our landscapes. Architectural typologies typical of large areas of the Galician landscape

B3.4. Signs of identity of Galician landscapes

Toponymy. Landscape names; Cultural manifestations linked to landscapes: festivals, legends, fairs and markets; Literature and landscape.

B3.5. Economic activities based on the cultural and natural values that make the territory unique. Tourist phenomenon. Landscapes as the main asset

Block 4. Landscape and quality of life.

A right of citizenship

B4.1. Landscape, health and quality of life. Influence of landscapes on well-being Landscape and healthy habits; Emotional well-being and improved health in a quality landscape

B4.2. Ordination, management and protection of Galician landscapes. European Landscape Convention

B4.3. Social participation in landscape management. Exercise of a right. The landscape as a common good

Order of 2015

The meaning that the Ministry of Education of Galicia gives to the curriculum as a whole allows the introduction of a wide variety of educational contents, uncommon until now. It even encourages a critical action that promotes socio-environmental justice and the well-being of people. An approach commonly stated in all educational laws.

[...] public education has found its main *raison d'être* in the fight against the inevitability of situations of injustice or degradation that have occurred in every moment of its history. The modern school is the defender of education as an utopia of social justice and welfare. (Organic Law 8/2013, point III of the Preamble)

Although the development of critical thinking is also mentioned in the curricular proposals of other subjects, where it can also be promoted, such optimal conditions for working on it are not always given. At times, it may be mediated by teaching practices that bet on a majority use of the textbook and routines and traditions that prevent or, at least, hinder such critical reflection. The non-existence of textbooks for L&S, at least for the time being, poses a challenge for teachers who have the opportunity to introduce topics directed towards building more

democratic identities. This can contribute to promote social and civic skills in students (Riveiro-Rodríguez, Domínguez-Almansa and López-Facal, 2020), in line with the educational legislation.

[...] the transmission and implementation of values that promote personal freedom, responsibility, democratic citizenship, solidarity, tolerance, equality, respect and justice. (Organic Law 8/2013, point XIV of the Preamble)

However, although no specific school textbook has been published, an optional book is available, designed as a supporting material: *Pagus. Galicia, a country of landscapes* (Romar, Rosales and Carril, 2015). It aims to contribute to the process of building knowledge about inhabited spaces in Galicia. It was published by the Official College of Architects of Galicia (COAG) and, along with other materials, is part of Proxectoterra, an educational project for primary and secondary education, co-financed by the Ministry of Environment, Territory and Infrastructure of the Xunta de Galicia, closely related to the subject of Landscape and Sustainability.

1.2 EDUCATIONAL MODEL TO INTERPRET AND EVALUATE L&S

Although the L&S curriculum encourages innovative teaching performance, it does not specify how to put that innovation into practice.

In order to be able to interpret and assess educational experiences in the classroom of L&S, it is necessary to establish previous guidelines that allow to consider these initiatives appropriate or not.

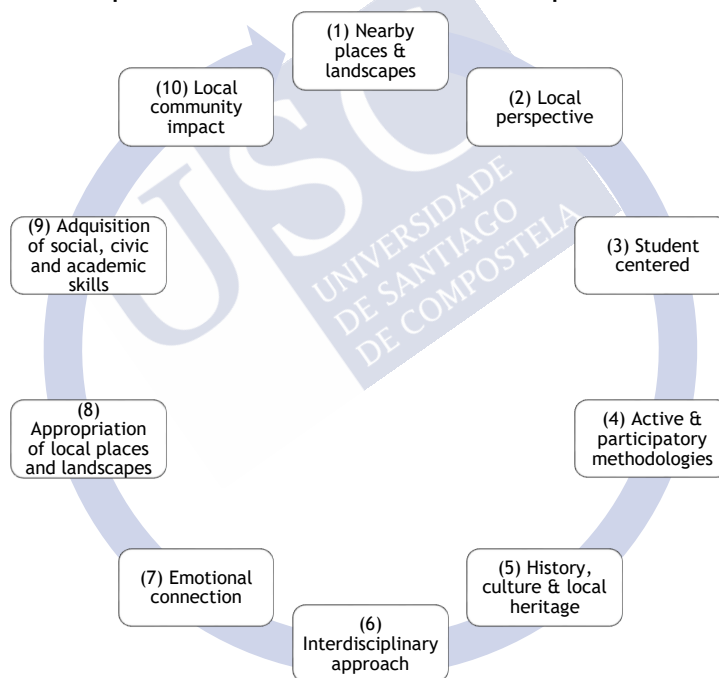
From the pilot observation of a didactic intervention in Landscape and Sustainability it was ascertained the lack of a previous didactic model that would help in the organization and planning of the subject. Thus, according to literature on education in the landscape and in everyday places, a possible educational model is proposed (Figura 1) that allows to analyse teaching and learning processes and guide, at the same time, future experiences in this or other subjects.

The model focuses on the immediate surroundings and an idea of the landscape understood as a good of common interest (Augé, 2012),

integrating the rights of the people who inhabit it (Rubio and Ojeda-Rivera, 2018) and their empathy as a guarantee of sustainability (Martínez de Pisón, 2010). In this way, landscapes without prior recognition become important.

The proposal is based on the parameters of Place-Based Education (PBE) and Heritage Education (HE), with aspects in common with environmental education, local history and social history. PBE favours the study, participation and awareness of students about local places, while HE, regarding the social sciences, incorporates more clearly the heritage, history and culture to the daily work of the classroom and outside of it.

Figura 1. Proposal of the educational model to interpret and assess L&S



Elaboración propia

The central aspect of these guidelines is the emotional connection with local places and landscapes, investigated by students in an interdisciplinary and guided manner (Woodhouse and Knapp, 2000; Liceras, 2003, 2016). The emotion-reason link facilitates the

acquisition of skills beyond academic skills (Domínguez-Almansa and Riveiro-Rodríguez, 2017), encouraging an appropriation of the environment that, from its claim and care, can generate awareness for a more sustainable, ecological and inclusive world. Essential skills to critically understand any place, relating it to the past and to the future.

In order to implement this type of teaching practice in a rational, and not intuitive way, it is advisable to identify in advance what teachers' conceptions are. Given that through them people interpret the immediate social and cultural context, in the case of L&S are crucial, as it would be to see how teachers understand the subject, the educational context in which they can innovate and how their students learn. Observing whether their ideas influence the teaching and learning process would facilitate understanding of how they put the subject into practice. These conceptions could also be part of social representations shared by some teachers, ideas unconsciously imbued by stereotypes that, if not made explicit, can hardly be overcome.

1.3 REFERENCE AXES, HYPOTHESIS, PURPOSE AND OBJECTIVES

The research was organized around three reference axes that were studied simultaneously, and from which data were collected for further analysis:

- a) Observation of the teaching-learning process in three high-schools.
- b) Conceptions of the teaching staff on the subject, its context and the learning of their students.
- c) Assessments and comprehension of the students derived from their learning process.

The initial hypothesis was that teachers may have some shortcomings in addressing a subject that, due to its characteristics, needs training that complements their disciplinary knowledge. Which prevents a better performance in the nearby surroundings and, therefore, a higher quality learning in their students.

Based on this idea, the general purpose was to analyse the way in which teachers design educational initiatives on the landscape, what kind of contributions they make to a flexible subject, what kind of

knowledge and conceptions can influence their teaching practice and to what extent their students learn and value what they have learned.

Three research objectives were set:

1. To elaborate a theoretical substantiation on the landscape (among the many possible) to develop the subject and to approach a critical analysis of the observed practices. It will focus on Place-Based Education and Heritage Education.
2. To analyse the ideas of the teaching staff, who participated on the form, in which way they conceive the subject and their teaching practice.
3. To identify the assessment of the participating students on the three experiences and to learn about their acquisition of social, civic and/or academic skill





2 FUNDAMENTACIÓN

2.1 A EVOLUCIÓN DO CONCEPTO DE PAISAXE

O concepto de paisaxe comeza a fraguarse co romanticismo, na segunda metade do século XVIII. A visión do mundo asumida por esta corrente deu pé a unha dicotomía na representación e idea da paisaxe. Unha dualidade vixente case até a actualidade. Por un lado, a artística e subxectiva e, por outro, unha máis científica que pretende ser obxectiva.

Inicialmente, a nostalxia do pasado levou á busca de paraísos e tempos perdidos (Azcárate e Fernández, 2017, 17). Propuxéronse novas formas de aproximarse á natureza (Urquijo e Barrera, 2009). Reflexionouse sobre o seu dominio ilimitado e a preservación do seu carácter virxe (Castro e Zusman, 2009), ideas alimentadas pola arte e a literatura de viaxes. A natureza e as súas paisaxes pasaron a ser inseparables de aspectos estéticos, éticos, históricos e patrióticos, que reforzaron as identidades nacionais nos países europeos (Gómez-Mendoza, 2013). Estábase ante unha paisaxe percibida, idealizada, case irreal, na que converxían o carácter sensorial e o emotivo (Azcárate e Fernández, 2017).

Foi Alexander von Humboldt quen propuxo neses anos unha visión máis completa da paisaxe. Fíxoo a partir dunha clasificación sistematizada desta a nivel internacional (Azcárate e Fernández, 2017). Tratouse dunha nova forma de ver que era e que significaba a paisaxe (Ortega, 2010). O seu enfoque baseouse nunha dobre dimensión (Corbera, 2014). Por un lado, a natural, analítica e obxectiva e, por outro, a cultural, sensible e subxectiva. Non renegaba das ideas derivadas do romanticismo, senón que as enriquecía, sentando as bases da actual concepción asumida nas ciencias sociais.

Pese a ese avance conceptual, na primeira metade do século XIX desenvolvéronse con maior forza outras dúas correntes, contrapostas. A primeira foi a artística, que tiña -e ten- como obxecto de estudo entender as representacións existentes da paisaxe como representación estética dun territorio a través da pintura e a literatura -e hoxe tamén da fotografía ou o cine- (Covarrubias, Cruz e Amezcua, 2017). A segunda foi a da xeografía física e os inicios da ecoloxía, que propuxeron un estudo obxectivo do territorio, como conxunto de elementos. Analizábanse os vínculos existentes entre estes e despoixábase a paisaxe de calquera carácter subxectivo. Nesta tendencia dábase a influencia de Carl Ritter, que centrou o seu estudo nesa liña (Ortega, 2016).

Na segunda metade do século XIX, xa cunha linguaxe ben establecida, o concepto se retomábase na Xeografía ou Ciencia da Paisaxe. Defendíase un concepto desprovisto de elementos subxectivos, que continuaba centrado na fisionomía do territorio (Corbera, 2014). Á par, e cun maior impacto, a visión dual de Humbolt seguiu avanzando en distintos países, á que se foron incorporando novos matices. Destacaron figuras como a de Élisée Reclus e Vidal de la Blache, que lle imprimiron ao traballo de campo un papel fundamental no seu estudo (Ortega, 2010).

Na primeira metade do século XX, o primeiro expoñente da concepción cultural da paisaxe foi Carl Sauer, que entendía esta como o medio sobre o que actúa o ser humano, despregando a súa cultura e historia (Azcarate e Fernández, 2017). A partir da segunda metade, de forma paralela e progresiva, distintas correntes xeográficas foron uníndose á reflexión sobre o concepto. Algún colectivo da xeografía, especialmente co desenvolvemento da Teoría de Sistemas, continuou outorgándolle un carácter exclusivamente operacional, desposuíndoa do arraigo cultural, e situando ao ser humano ao mesmo nivel que o resto de seres vivos e elementos naturais (Castro e Zusman, 2009). É unha visión que termina por superarse, ao considerar ás persoas axentes territoriais de primeira orde, sen as que non habería paisaxe, só natureza (Turri, 1998). De forma continuada interrelacionan a súa acción sobre a contorna e a interpretación (Berque, 2000). Teñen conciencia da súa existencia, contéplana, compréndena e son capaces de explicala (Zoido, 2012).

No último terzo do século XX, tendeu-se cara á súper-especialización (Urquijo e Barrera, 2009). Desenvolvéronse interpretacións diversas (Martínez de Pisón, 2010). Entre elas a arte, a filosofía, a arquitectura, o urbanismo e a xardinería, a arqueoloxía, a plástica, as novas tecnoloxías, a economía rexional ou a ecoloxía da paisaxe (Caballero, 2012; Subirós, Varga, Llausàs, e Ribas, 2006; Zubelzu e Allende, 2015).

No paradigma posmoderno e no marco da globalización, a paisaxe acada dimensións moito máis amplas e unha divulgación que traspasa as fronteiras máis tradicionais da arte e da xeografía (Rubio e Ojeda-Rivera, 2018). En prol desa falta de integración entre disciplinas, a paisaxe só parece poder entenderse de xeito holístico (Urquijo e Barrera, 2009), abandonando esa dicotomía imperante desde a aparición do concepto.

2.1.1 España: exemplo de paisaxes estereotipadas e nacionalizadas

En España, o paisaxismo moderno chegou nos anos 80 do século XIX da man de Giner de los Ríos e a Institución Libre de Ensino. Superábanse así as limitacións da corrente artística e estética, fortemente vencellada ao romanticismo máis centrado en elementos pintorescos, pero carente de rigor intelectual (Ortega, 2016, 599). Os naturalistas, xeólogos daquel momento, abandonaron o enfoque da xeografía histórica e económica, relacionada coas relacións entre o ser humano e a terra. Abríronse á condición natural da paisaxe e adoptaron unha dimensión máis científica, equilibrando en mellor medida a xeografía e a cultura (Ortega, 2016, 597). É a visión que permitiu entender hoxe a paisaxe como unha construción social, onde se analiza a pegada do ser humano sobre a natureza, o carácter que lle imprime, e o valor patrimonial que lle outorga (Mata, 2008).

Pero, pese a esta visión, en España, ao igual que noutros países europeos, desenvolveuse tamén con forza a tendencia que instrumentalizaba a paisaxe cara a identidades patrióticas. Tratouse dun enfoque elaborado por unha elite de historiadores e persoeiros de grande importancia (González-Varas, 2015). A noción moderna do patrimonio histórico enchía as salas de todos os museos de historia e

arte espallados ostentosamente por toda Europa e os monumentos conmemorativos proxectábanse en toda parte coa fin de exaltar a memoria e a cultura dos pobos (González-Varas, 2015, 66).

As paisaxes non foron menos. Nelas imprimíanse as lendas, as memorias e as supostas virtudes das comunidades. O ensino pasou a ser un instrumento esencial para a transmisión das mesmas, cunha mensaxe interxeneracional (González-Varas, 2015). Manuais e textos educativos difundían esa idea de que as distintas paisaxes rexionais reforzaban a identidade nacional (Box, 2016). Era unha identidade patriótica vinculada ás paisaxes.

No caso español, ese enfoque comezou a apreciarse contra o final do século XIX. Divulgáronse gran número de paisaxes estereotipadas ou nacionalizadas. O nacionalismo español asumiu e defendeu os trazos austeros, sobrios e rotundos das paisaxes castelás como paradigma da paisaxe nacional (Box, 2016; García de Lomana e Sáez, 2018; Gómez-Mendoza, 2013). Tamén se observa nas reivindicacións rexionalistas dos escritores e pintores das correntes do Rexeneracionismo do 98, a Renaixença Catalana ou o Rexurdimento Galego (Gómez-Mendoza, 2013). E, de forma máis concreta, en casos illados, como a reconstrución levada a cabo polo nacionalismo catalán do mosteiro de Santa María de Ripoll, panteón dos condes cataláns (González-Varas, 2015).

No século XX, este fenómeno vese reflectido, por exemplo, na orixe proteccionista de determinadas paisaxes coa Lei de Parques Nacionais de 1916. Inspirada no exemplo dado polos Estados Unidos, estivo vixente ata 1957 (Azcárate e Fernández, 2017). O Parque Nacional de Covadonga en Asturias e o do Val de Ordesa e Monte Perdido no Pirenero aragonés foron os primeiros en se legislar. Á par da xustificación ambiental, tan en voga nese momento, tamén hai quen defende que a protección deses espazos tivo causas cinexéticas, de cara a beneficiar as clases dirixentes de inicios de século, que posuían neles cotos de caza (Azcárate e Fernández, 2015). Sen entrar nun debate en torno ás causas, o que si se advirte, particularmente no caso de Covadonga, é a dimensión nacional, simbólica e histórica, atribuída ao parque. Na súa declaración en 1918, asumíase este espazo como o “berce da nación española”.

Xa en época máis recente, é probable que non exista mellor exemplo de paisaxe nacionalizada como a que agroma da profunda transformación da Serra de Guadarrama para albergar en Cuelgamuros o “Valle de los Caídos”, construído por prisioneiros republicanos tras a Guerra Civil, entre 1940 e 1958. Aí reflíctese a celebración do poder a través da arte e a paisaxe, algo propio dos réximes autoritarios e totalitarios do século XX, que as empregaron como un medio de estableceren valores afíns ás súas causas políticas e sociais (Hobsbawm, 1995).

Se ben este enfoque persiste no imaxinario común e en moitos ámbitos, non é menos certo que, pouco a pouco, a urxencia que minorías e identidades locais senten para saír desa visión excluínte do Estado-Nación deu paso ao recoñecemento doutras paisaxes ao longo do planeta, democratizándoas (González-Varas, 2015). Así, por exemplo, xurdía a paisaxe galega, en textos como os de Otero Pedrayo, Rosalía ou Ferrín (Carril, 2019; López, 2008, 2009, 2010).

2.2 A PAISAXE HOXE: DEFINICIÓN E ATRIBUCIÓN DE VALORES

No século XXI, a paisaxe é un concepto en tensión constante, obxecto sempre de intereses económicos ou políticos (Trinca, 2006). Ten un papel chave na ordenación do territorio e nas políticas patrimoniais e ambientais (Azcárcate e Fernández, 2017).

Segue a transcender ámbitos especializados. Distintas disciplinas o reclámana para o seu estudo, outorgándolle, en consecuencia, un carácter interdisciplinar, pero restándolle tamén a capacidade de referirse a algo concreto (Liceras, 2003). A isto contribúe o feito de que representa ideas dialecticamente opostas como “realidade-imaginario, natural-humano, percepción-proceso, espazo-tempo, extraordinario-cotía ou visible-invisible” (Rubio e Ojeda-Rivera, 2018, 255).

Tende a confundirse con outros termos (Rubio e Ojeda-Rivera, 2018) como os de ecosistema ou xeosistema, centrados no comportamento biofísico dun espazo, e sobre todo co de territorio, referido a unha unidade espacial transformada pola man do ser humano (Urquijo e Barrera, 2009). Se o territorio é un espazo terrestre estruturado e localizado, unha paisaxe é un territorio formalizado, percibido e interpretado (Martínez de Pisón, 2010, 401).

Non existe unha definición amplamente aceptada por todas as disciplinas. Incluso as interpretacións sobre unha mesma paisaxe non son sempre coincidentes (Urquijo e Bocco, 2011). Pese a isto, cun carácter transversal e vocación integradora, o Convenio Europeo da Paisaxe (Consello de Europa, 2000) definiuna como “calquera parte do territorio tal e como é percibida pola poboación, cuxo carácter é o resultado das interrelacións entre factores naturais e/ou humanos”. Enténdese coma unha unidade espazotemporal na que a natureza, as sociedades e a súa historia e cultura se relacionaron de forma sostida no tempo, até o presente (Trinca, 2006). O feito de ser unha entidade percibida implica un suxeito ou unha comunidade como receptores da mesma, reforzando a súa relación coas persoas (González-Varas, 2015). Nela xéranse tradicións interpretativas compartidas socialmente, representadas, por exemplo, a través da arte, os discursos locais ou as visións científicas (Caballero, 2012). Non pode entenderse sen a súa historia social e compoñente humana, que lle confiren un carácter insólito e excepcional no cosmos próximo (Martínez de Pisón, 2010, 397).

O Convenio Europeo da Paisaxe estableceu tres dimensións na mesma (Consello de Europa, 2000). A primeira céntrase nunha compoñente física e ambiental, que fai referencia ao seu carácter dinámico. Muda e evoluciona co avance humano, que a converte nun ente cultural. A segunda é unha compoñente subxectiva e social, relacionada coa personalidade e a experiencia persoal de cada individuo na interpretación da mesma. Nesta liña incluso chegou a acuñarse o termo representación social da paisaxe (Maderuelo, 2005). E, finalmente, unha última dimensión económica, que a entende coma un recurso (Azcárate e Fernández, 2017; Zubelzu e Allende, 2015), na medida en que a poboación a percibe como capaz de satisfacer necesidades (Zubelzu e Allende, 2015).

No tocante á dimensión subxectiva, posiblemente a máis prolixa, as persoas xulgan de forma distinta cada paisaxe e identifícanse só con aquelas ás que lle atribúen algún valor ou significado. As motivacións serán distintas e poderán enmarcarse en valores amplos e permeables (Nogué, 2010): (1) estético, centrado na beleza e a apreciación cultural da paisaxe; (2) natural e ecolóxico, centrado na calidade do medio

natural; (3) produtivo, centrado na capacidade da paisaxe de fornecer de recursos e favorecer o rendemento económico; (4) histórico, centrado nas pegadas do ser humano na paisaxe; (5) uso social, centrado nos usos individuais e colectivos en relación ao benestar e o lecer; (6) relixioso e espiritual, centrado en prácticas e crenzas relixiosas; e (7) simbólico e identitario, centrado na identificación que as persoas senten coas paisaxes que viven.

2.3 A PAISAXE: PATRIMONIO DESDE ABAIXO E PAISAXES COTIÁS

Cabería engadir unha nova dimensión da paisaxe, a patrimonial. Adquiriuna hai anos, cando a UNESCO comezou a reflexionar sobre monumentos históricos, conxuntos artísticos e lugares singulares como elementos patrimoniais por excelencia (UNESCO, 1972). Aínda que non mencionaba a paisaxe directamente, estes entendéronse como un patrimonio espacial ou territorial (Azcárate e Fernández, 2017). Asociábanse aos estados, constituíndo un criterio que caracterizaba a súa identidade e o sentimento de pertenza dos seus cidadáns e cidadás (Teixeira, 2006). O seu valor radicaba en aspectos naturais ou culturais que os singularizaban positivamente pola súa relevancia, valor e/ou perdurabilidade. O que facía necesaria a súa correcta xestión e protección a través de políticas territoriais (Zubelzu e Allende, 2015).

Aínda que esta visión continúa presente en certos ámbitos, abriuse paso outra centrada na vida cotiá das persoas (Ibarra, Bonomo e Ramírez, 2014). Nesta, a paisaxe enténdese coma un construto social que nace de procesos de patrimonialización protagonizados polas comunidades, que lle outorgan valor e fortalecen a súa memoria e identidade cultural (Cerqueira, 2008). Trátase dun patrimonio aberto, que rompe cos criterios dominantes até o momento.

Eses procesos son complexos, especialmente cando se aborda a propiedade do patrimonio. Pode existir unha propiedade de carácter estatal-institucional ou ter, pola contra, outra de carácter máis colectivo, pertencente ás comunidades ou grupos non constituídos en estados que teñen unha relación directa co seu uso (Guevara, 2011, 158). En ocasións, as relacións entre ambos niveis xeran tensións políticas e

sociais, especialmente cando non existe consenso sobre as aspiracións patrimoniais duns e doutros.

A eses procesos pode chegarse a través do recoñecemento persoal ou colectivo, construído de abaixo arriba (Clark e Drury, 2002), ou do recoñecemento institucional, construído de arriba abaixo (Prats, 1997). No primeiro dos casos, as persoas outórganlles valor patrimonial ás paisaxes e lugares cotiáns ao sentiren un vínculo emocional con eles e estaren en contacto próximo cos seus elementos, que consideran estratéxicos para afirmar a súa identidade (Skewes, Guerra e Henríquez, 2014). No segundo dos casos, poden recoñecerse institucionalmente pola ciencia, a arte ou a lei (Fernández e Silva, 2016, 180), sempre que cumpran unha serie de condicións acreditativas previas.

Ese recoñecemento identitario ou institucional atende, en moitas ocasións, aos vectores patrimoniais, valores atribuídos a elementos tanxibles ou intanxibles da paisaxe e dos lugares (Fernández e Silva, 2016, 2017). Poden caracterizarse por ter compoñentes de gran valor, pero tamén por posuíren outros sen tan sequera importancia estética (Silva e Fernández, 2017).

Isto abre a porta a que todas as paisaxes das zonas habitadas do planeta se convertan en patrimonio cando son vividas, percibidas, caracterizadas e transformadas por unha comunidade ou grupo ao longo do tempo (Silva e Fernández, 2017; Gómez-Mendoza, 2013). Pode falarse daquelas cuxa condición sobresaínte permite dar a coñecer aspectos históricos, estéticos, etnolóxicos e/ou antropolóxicos (UNESCO, 1992). Pero tamén facer referencia a outras ordinarias, tanto rurais coma urbanas (Gómez-Mendoza, 2013). Ante a pregunta de se un sistema de auga potable nunha poboación rural pouco desenvolvida, ou se antigas fábricas, hoxe obsoletas (Frigolé, 2010), poden ser ou non patrimonio, hai autores que recoñecen a dificultade de acadar a consideración de monumento ou sitio de interese para a súa conservación histórica, pero si lles outorgan valor patrimonial pois, entendido así, o patrimonio é un exercicio de soberanía colectiva onde se mesturan a historia comunitaria e a paisaxe local (Skewes, Guerra e Henríquez, 2014, 662). Representan unha loita contra a banalización, a

especulación ou a xentrificación. Foxen da forma na que se tendeu a presentar o patrimonio, afastando as clases sociais máis desfavorecidas do ámbito da toma de decisión sobre que bens deben ser conservados e cales non (Teixeira, 2006).

2.4 A PAISAXE: PATRIMONIO NATURAL

Actualmente, nos procesos de patrimonialización, as persoas tenden a aprehender elementos naturais como a vexetación e a fauna e, en menor medida, recursos xeolóxicos e xeomorfolóxicos aos que non lles confiren igual importancia. Neste sentido, o natural ten sufrido un proceso de reconceptualización, entendido como algo valioso, público, puro e auténtico (Vaccaro e Beltrán, 2010).

Isto non foi sempre así. A relación dos individuos co medio natural foi mudando no devir dos milenios. Hai centos de anos, as comunidades experimentaban medo ante a natureza. Esta representaba un lugar sombrío, perigoso, imbuído de lendas. Nos albores da modernidade, adoptouse outra visión que establecía como reto dominar o carácter ilimitado da natureza en beneficio propio. En época máis recente, o ser humano estivo en condicións de asombrarse positivamente ante a súa contemplación e quizais, máis decisivo aínda, tomar conciencia dese goce. Era a antesala do nacemento do concepto de paisaxe (Lomba, 2003, 91).

Hoxe, unha parte importante da sociedade estima a natureza como un espazo a protexer e do que gozar de forma sostible, non un lugar a temer e para dominar. Incluso prefire unha natureza “salvaxe” que outra organizada (Vaccaro e Beltrán, 2010). Isto contribuíu a que en Europa, en xeral, e en España, en particular, se teñan multiplicado os espazos naturais protexidos, cun marco administrativo e xurídico cada vez máis diversificado (Palomero e García, 2003). Ademais, están aparecendo novos hábitos de vida, *a priori*, en maior conexión coa natureza. Obsérvanse en ámbitos como o da alimentación, a saúde ou o lecer. A percepción do Cambio Climático e as evidencias do quecemento global, cun impacto manifesto na sustentabilidade ambiental a curto, medio e longo prazo, empapan decisións políticas e urbanísticas, pero tamén outras de carácter vital.

Estes costumes favorecen novas relacións culturais co medio. Pese a que a natureza e a cultura tenderon a representarse como conceptos opostos, esta investigación entende que o patrimonio natural é cultura, pois é un rexistro vivo da historia do planeta. Todo o que o ser humano pensa ou di sobre a natureza prodúcese desde unha perspectiva humana e cultural. A esta relación contribúe un concepto dilatado de “cultura”.

[...] pode considerarse actualmente como o conxunto de trazos distintivos, espirituais e materiais, intelectuais e afectivos que caracterizan unha sociedade ou un grupo social. Iso engloba, ademais das artes e das letras, os modos de vida, os dereitos fundamentais do ser humano, os sistemas de valores. (UNESCO, 1982. En inglés no orixinal: Tradución propia)

Non ten por que centrarse, de maneira estrita, en conxuntos histórico-artísticos, e pode tamén ser sensible a cuestións moito máis amplas que pertencen ao capítulo da paisaxe e o medio (Arenas de Pablo, 2003; Querol, 2003). Incluso detrás da grandeza monumental de cidades con grandes conxuntos patrimoniais hai natureza inédita, que ofrece unha visión alternativa destas (Alvarellos, 2010). Entendido así, o patrimonio natural é a riqueza colectiva que chega até o presente (Arenas de Pablo, 2003).

Non se trata, con todo, dun patrimonio inalterado, especialmente se se atende ao mundo occidental. “Os bens ambientais que non se viron afectados ou manipulados pola man humana, senón que son o produto da natureza” (Querol, 2003, 31) non existen. Incluso escasean “[...] excepcionais formacións físicas, biolóxicas ou xeolóxicas, hábitats ameazados [...] e áreas con valor científico, de conservación ou estético” (UNESCO, 1972). A man do ser humano ten chegado a todas partes. Espazos preservados de forma excepcional apenas resisten uns centos. A colonización humana séntese en infinidade de recunchos do planeta de forma directa, pero incluso naquelas paraxes inhabitadas o impacto da actividade humana se percibe de forma indirecta (Azcárate e Fernández, 2017). O cambio climático, acelerado a través da queima de combustibles fósiles nos últimos 60 anos, o buraco na capa de ozono, a contaminación mariña e de augas subterráneas, a perda de

biodiversidade, a polución atmosférica, a destrución da paisaxe e da natureza son só algúns dos exemplos (Añón, 2012; Heyd, 2007). O crecemento económico e o proceso de urbanización e industrialización teñen infrinxido sobre o medio natural unha sobreexplotación. A súa gratuidade, a pesar da súa escaseza, levouno a unha situación case irreversible. A sociedade obtén del benestar, empregando cantidades inxentes de recursos que non son compensados.

Esta conxuntura fai necesarias figuras de intervención e protección públicas a distinto nivel (local-rexional-nacional- internacional). É ineludible regular de forma eficiente o territorio, o seu consumo e goce (Prada, 2001). Hai que conservalo a través dunha cultura da natureza que recoñeza os dereitos das persoas e xeracións futuras a habitaren paisaxes sostibles (Heyd, 2007).

É unha idea que entronca co patrimonio entendido e protexido tamén desde abaixo. O natural sería unha hipótese desde a que partir na comprensión e mellora das paisaxes (Cano, 2017). Cabería escoitar as inquietudes e preocupacións da poboación dun lugar. Ver que anhelos e proposicións de mellora ten para o espazo e paisaxe próximos impulsaría a inaprazable toma de medidas (Añón, 2012).

2.5 A PAISAXE: PATRIMONIO CULTURAL-PAISAXE CULTURAL

O patrimonio natural, e a súa relación inequívoca co patrimonio cultural, deu lugar ao que se coñece como paisaxe cultural. Un concepto que xorde inicialmente ligado á identificación de paisaxes rurais cunha harmonía e beleza excepcionais, como terrazas de arroz ou certos viñedos. O estudo da súa evolución, equilibrio e transformación, e da súa integridade e preservación, sentou as bases para ampliar o abano de manifestacións. A partir de entón destacáronse paisaxes nas que sobresaían valores culturais, posuían certa singularidade e precisaban dunha xestión específica para a súa preservación (Fernández-Baca, 2010). Establecéronse mellores categorías de identificación e abandonouse a polarización, xa descrita, entre o cultural e o natural (Añón, 2012).

A paisaxe cultural enténdese, xa que logo, como “o resultado da interacción no tempo das persoas e o medio natural, cuxa expresión é un territorio percibido e valorado polas súas cualidades culturais,

produto dun proceso e soporte da identidade dunha comunidade” (Plan Nacional de Paisaje Cultural, 2012). Nela cobran importancia a dimensión espacial e a temporal, nas que aparecen impresas a historia e a cultura, que “se manifestan en formas e estruturas paisaxísticas conformadas polos asentamentos humanos, polo desenvolvemento de determinadas actividades produtivas, infraestruturas hidráulicas, de camiños ou transporte (...)” (González-Varas, 2015, 190). Unha serie de cambios que o ser humano infrinxe na natureza para usala, xestionala e desfrutala, concentrando nela unha enorme cantidade de significados e valores (Álvarez, 2011). Conflúen “valores estéticos, visuais ou perceptivos con valores naturais e ecolóxicos, e valores históricos, arqueolóxicos e etnográficos, derivados dos seus usos produtivos e sociais, con valores espirituais e simbólico-identitarios” (González-Varas, 2015, 190). É unha realidade dinámica e holística que integra, a distintas escalas e implicando a numerosos axentes con intereses diversos, percepcións e obxectivos, procesos ambientais, sociais e culturais (Cruz, 2017).

Segundo a UNESCO (2003), as paisaxes culturais deben cumprir tres esixencias básicas: gozar dun carácter auténtico; ser exemplar no caso de querer converterse nun reclamo turístico; e ser íntegra, que se observe con claridade o proceso de interacción entre o ser humano e a natureza (Fernández-Posse e Sánchez-Palencia, 2003).

Malia ser características maioritariamente aceptadas, cabe ter en conta outras variables. Nelas inflúen as identidades locais na súa relación coa memoria colectiva, a historia, a cultura e a evolución da natureza (Mata, 2006). Responden e cambian segundo os valores que lles outorga a sociedade aos seus elementos (Careaga, 2015; Gómez-Mendoza, 2013). É unha realidade subxectiva, percibida, interpretada e significada polas persoas (Ibarra, Bonomo e Ramírez, 2014), polo que o importante non sería a paisaxe cultural e o seu patrimonio en si mesmo, como o valor que se lle atribúe (Fernández e Silva, 2017).

Isto conduce á idea de que a paisaxe debe pasar de ser unha simple apreciación estética a converterse nun dereito das comunidades, unha experiencia emocional ategada de significados (Nogué, 2009). A crenza, cada vez máis espallada, da necesidade de articular un espazo común de calidade e harmonioso para a vida ten que abordar

inevitabilmente o papel das persoas a nivel local. Dado que desenvolven unha conciencia, identidade e valores intrínsecos ao redor da súa propia herdanza cultural, o patrimonio deixaría de ser un legado homoxéneo e único, e permitiría moitos patrimonios que fagan florecer a diversidade dun mundo tan global (González-Varas, 2015).

2.6 A PAISAXE: DEREITO SOCIAL, SUSTENTABILIDADE E PARTICIPACIÓN CIDADÁ

Que a sociedade civil, a nivel local, asuma a paisaxe coma un dereito, un ben de interese común (Augé, 2012), é o que se coñece como ética da paisaxe. Trátase de recoñecer os dereitos das persoas e xeracións futuras (Rubio e Ojeda-Rivera, 2018) e que establezan unha relación de maior empatía e sustentabilidade co lugar habitado, en tanto que é o lugar da súa experiencia (Martínez de Pisón, 2010).

Atendendo a esta idea, cobran protagonismo paisaxes sen valor aparente, vulgares, feas ou en ruínas, pero recoñecidas polas que persoas que viven nelas e as senten como propias. Non están adscritas a unha suposta calidade universal, que xerarquiza e distingue aquelas boas doutras peores. Serían paisaxes “inferiores” e fráxiles. Pero, probablemente, as que máis atención precisan e maiores retos supoñen (Zubalzu e Allende, 2015). Ao redor do mundo existen infinidade delas, anónimas, despersonalizadas, sen carácter particular e estilo propio (Maderuelo, 2010; Martínez de Pisón, 2010). Sofren unha degradación constante a través da perda da súa sustentabilidade natural e social, o que fai que aquelas ben preservadas escaseen e rematen banalizándose a través da industria turística, publicitaria e televisiva (Gómez-Mendoza, 2013; Rubio e Ojeda-Rivera, 2018).

A paisaxe *sobremoderna* enténdese hoxe coma unha paisaxe urbanizada. Esténdese de forma acelerada por todos os continentes, deixa os centros históricos como curiosidades turísticas (Augé, 2012, 228) e paisaxes cotiás rurais e urbanas como museos e parques temáticos (Gómez-Mendoza, 2013). É unha problemática que afecta de cheo as zonas urbanas, suburbanas e periféricas, que tenderon cara á homoxeneización desde os anos 70 (Tarroja, 2008), pero tamén a zonas naturais. O aumento demográfico, o uso masivo do automóbil, a multiplicación dos servizos, a presenza da publicidade, a segregación

da sociedade a nivel económico, social e ambiental e a xentrificación son só algúns dos problemas (Maderuelo, 2010, 596).

O excesivo consumo dos sitios está conducindo á súa destrución. Desde unha intención académica, estética e conservacionista, pasouse a priorizar a súa utilización con fins económicos e como instrumento de desenvolvemento territorial a través da súa activación mediante actividades turísticas (Silva e Fernández, 2017, 134). Interpretáronse coma unha mercancía e non coma unha fonte de coñecemento e cultura para os seus visitantes e de benestar para as poboacións locais (Geovan dos Reis e Baptista, 2017). É o “mercantilismo do auténtico”. A forma na que o capitalismo deu resposta á demanda de diferenciación de numerosas comunidades. Creando espazos e prácticas non-estandarizadas, “auténticas” (Boltanski e Chiapello, 2002, 559, citado en Frigolé, 2010), pero deixando fóra outras que poden ter un gran valor atendendo ao seu contexto e á identificación das persoas con este (Frigolé, 2010).

Moitos dos conflitos sociais, económicos e políticos actuais están en relación con ese mercantilismo da natureza e da cultura (Castro e Zusman, 2009). Responden á inexistencia dunha consciencia institucional social e da aplicación correcta de lexislación sensible ao tema (Nogué, 2010). Non teñen en conta os colectivos máis desfavorecidos e adscribíense xeralmente ao discurso das clases dominantes (Teixeira, 2006).

Existe lexislación e políticas a aplicar. A Estratexia Territorial Europea (Comisión Europea, 1999), centrada en cuestións de ordenación territorial, foi no seu momento un avance, ao ter en conta paisaxes rurais e urbanas cotiás. O Convenio Europeo da Paisaxe (Consello de Europa, 2000) incluíu a cuestión paisaxística a gran escala e afirmou que esta “é un elemento importante da calidade de vida das poboacións, tanto nos medios urbanos como nos rurais, tanto nos territorios degradados como nos de gran calidade, tanto nos espazos singulares como nos cotiáns”. Adoptouse unha posición sostible e de progreso. Cun enfoque crítico, baseado en aspectos ambientais e culturais, establecíase unha preocupación social por que todas as persoas tivesen dereito a habitar unha paisaxe de calidade (Mata, 2008).

Ninguén hoxe se atreve a proclamar a vacuidade deste dereito (Augé, 2012, 237), pois atinxe a outros dereitos fundamentais.

Para garantilo, é necesario permitir unha crecente participación pública naquelas decisións que concirnen ás comunidades e ás súas paisaxes (Fernández, 2008). Algo que favorecerá unha maior cidadanía e inclusión social (Teixeira, 2006). É unha idea recollida no Convenio Europeo da Paisaxe, que afirma que a paisaxe é un ben común que debe garantir o benestar social e do que toda a sociedade debe ser partícipe (Consello de Europa, 2000), en tanto que é a receptora da mesma e quen lle outorga valor (Zubelzu e Allende, 2015). As comunidades deben ser incorporadas de forma activa no proceso. De non facelo, suporía que estas *soportan* a paisaxe, na que soamente comités expertos e administración terían opinión. De aí que a democratización da paisaxe sexa urxente (Mata, 2008, 157).

Os procesos de participación social precisan saber que formas de consulta son as apropiadas. Requiren esforzos no deseño e planificación, así como implicación social (Mata, 2008). Deben cuestionar iniciativas vixentes e propor a xestión de cambios, posta en valor e divulgación pública de paisaxes (Mata, 2008). Isto podería reverter positivamente no conxunto da sociedade. Favoreceríase unha maior concienciación cidadá e asegurárase unha maior efectividade dos plans propostos, á par dun maior compromiso no cumprimento dos obxectivos (Caballero, 2012; Palermo, Pasqui e Savoldi, 2002) e na diminución de posibles conflitos (Comisión Europea, 2002).

Os edís dos concellos e os arquitectos da paisaxe atópanse inmersos na preocupación de ofrecer imaxes de cidades limpas, confortables e divertidas, capaces de atraeren turismo, comercio ou calquera outra actividade, para o que se deseñan xardíns, espazos urbanos, e novos polos de atracción. En si mesmo, isto non sería un problema. O problema vén cando estes proxectos non son coherentes coas arelas e as necesidades vitais dos seus cidadáns. Non se trata de conseguir grandes eventos circunstanciais (festivais, olimpíadas, exposicións universais, experiencias únicas...) senón garantir un carácter particular ás paisaxes cotiás e ás persoas que as habitan (Maderuelo, 2010). En definitiva, construír un modelo de progreso que

desde o local actúe e mellore o medio, a ordenación do territorio, a protección e a xestión do patrimonio (Álvarez, 2011, 75).

Trátase de políticas urxentes na busca de maior sustentabilidade, non só ecolóxica que persiga a viabilidade de calquera lugar a longo prazo, senón tamén unha social que garanta o equilibrio e a equidade entre a poboación e os recursos (Vaccaro e Beltrán, 2010). Algo necesario, pois, até o de agora, a gran escala, o cambio climático é un feito consumado. E, a pequena escala, o é a incapacidade de políticas ambientais e paisaxísticas para afrontar intereses privados (Corbera, 2014). Moitas veces lévanse por diante paisaxes valiosas, favorecendo grandes proxectos urbanísticos que, en non poucas ocasións, rematan abandonados ou a medio construír (Martínez de Pisón, 2010).

Con todo, e á espera de que estas medidas se apliquen efectivamente, o certo é que a desorde, a ausencia de calidade urbanística e os procesos excesivos xa non pasan desapercibidos á poboación (Fernández, 2008). En moitos lugares, o asociacionismo, plataformas cidadás e movementos sociais toman o relevo do marco administrativo e institucional como medio para regularen e defender unha paisaxe de calidade como elemento de identidade e arraigamento. Xorden como consecuencia do descrédito e a falta de confianza que espertan as institucións e autoridades políticas (González-Varas, 2015).

Atendendo ás demandas de asociacións veciñais, non se está sempre ante paisaxes de gran valor simbólico, cultural ou histórico, senón ante aquelas recoñecidas polas persoas, que desde un punto de vista físico e da razón son as protagonistas da súa constante transformación (Riveiro-Rodríguez, Domínguez-Almansa e López-Facal, 2020). Propoñen novos patrimonios e novos espazos de memoria ou, simplemente, resignifican os xa existentes. Concilian a “visión esencialista, normativa e excluín-te -propia do patrimonio institucionalizado- con outra de carácter intimista, vivencial e inclusivo -que desde a memoria individual ascende a unha sumatoria e encontro de identidades colectivas- [...]” (González-Varas, 2015, 75).

2.7 O POTENCIAL FORMATIVO DA PAISAXE: DIMENSIÓN DIDÁCTICA

O valor educativo da paisaxe na educación formal estriba, por un lado, en que presenta ao alumnado contidos interdisciplinares. Para educar sobre as paisaxes hai que incorporar, fundamentalmente, contidos da Xeografía Física e a Humana, mais son complementarios moitos outros para explicar as relacións do ser humano co medio e que estas cobren sentido (Liceras, 2016). Trátase tamén de favorecer un espazo para reflexionar criticamente sobre o próximo, as problemáticas ambientais, culturais e sociais do día a día (Liceras, 2003), o que está presente como obxectivo das ciencias sociais na educación secundaria obrigatoria:

[Potenciar] o coñecemento da sociedade, a súa organización e o seu funcionamento ao longo do tempo [...] esencial para poder entender o mundo actual. Coñecer o espazo onde se desenvolven as sociedades, os recursos naturais e o uso que se lles deu achéganos datos sobre o pasado e permítenos anticipar algúns dos problemas do futuro. (Decreto 86/2015)

Probablemente, o carácter complexo da paisaxe e a dificultade de concretar o seu significado teñan levado ao alumnado a asumir unha visión incompleta da mesma. Para este, carente dunha formación específica ao respecto, é unha parte do territorio, xeralmente asociada á natureza e á beleza, que ten como único fin ser contemplada e proporcionar emocións agradables (Azcárate e Fernández, 2017; Liceras, 2003). Dado que é unha idea limitada, parece oportuna a acción educativa que, até o de agora, non foi capaz de superar esa concepción estereotipada (Liceras, 2003).

Para reverter a situación pode partirse dun estudo da realidade vivida polo alumnado. Ten que superarse a percepción inmediata pero reducionista da paisaxe como un conglomerado de elementos bióticos, abióticos e antrópicos. E incorporar, tamén, a súa dimensión coma un dereito. Desde a contorna próxima e local, pero cun enfoque globalizador e universal, pode promoverse unha reflexión máis profunda e crítica sobre o cotián, capaz de trasladarse a calquera outro lugar do mundo (Liceras, 2003). Comprender o territorio próximo

permite interpretar outros, algo que xa se recollía na primeira literatura educativa occidental da modernidade, en nomes como os de Comenius.

Como se recolleu no modelo educativo que permite analizar e interpretar procesos de ensino e aprendizaxe en Paisaxe e Sustentabilidade (cf. Figura 1, p. 25), do que se trataría é de presentar ao alumnado a paisaxe entendida coma un ben de interese e benestar (Liceras, 2013), baixo unha tripla perspectiva. Unha científica, onde se toman en consideración a realidade material e obxectiva, natural ou producida polo ser humano. Outra cultural, entendida como a proxección dunha sociedade nun territorio determinado ao longo do tempo, con valores sociais e patróns culturais. E, por último, ou que entende a paisaxe como lugar vivido e sentido, cuxa interpretación cambia co tempo, coas formas de pensar ou coas representacións subxectivas que as persoas teñen da realidade (Liceras, 2016, 152-153).

Este enfoque precisa, ademais da fundamentación teórica sobre o concepto de paisaxe, estratexias didácticas que o complementen e que inspiren e amplíen o traballo xa feito nos centros.

2.7.1 As concepcións do profesorado: representacións e identidades compartidas

Avanzar na investigación en torno á materia de Paisaxe e Sustentabilidade, e saber como traballala eficazmente na aula, pasa por comprender o “coñecemento práctico” do profesorado (Duffee e Aikenhead, 1992): a bagaxe teórica e a forma na que concibe a paisaxe, a sustentabilidade ou o patrimonio, así como a súa propia práctica e a aprendizaxe do seu propio alumnado. A identificación das súas concepcións forma parte dos estudos sobre o pensamento do profesorado, con presenza na literatura desde os anos setenta (De Vicenzi, 2009).

As concepcións son “unha estrutura mental xeral que abarca as crenzas, significados, conceptos, proposicións, regras, imaxes mentais, preferencias e gustos” (Thompson, 1992, 130). No caso do profesorado, caracterízanse por ser un coñecemento orientado á acción, implícito e non consciente, centrado no contexto educativo e social próximos, integrado por valores, coñecementos formais e informais, e influenciado pola personalidade e formación docentes (van Driel,

Beijaard e Verloop, 2001). Condicionan as súas decisións educativas, práctica ou enfoque dado ao currículo. E, en última instancia, inflúen na aprendizaxe do alumnado, que remata integrándoas e asumíndoas como propias (Fernández, Pérez, Peña e Mercado, 2011).

Respecto a este estudo, coñecer as concepcións do profesorado permite avanzar cara a unha instrución de maior calidade. Se as concepcións non se fan explícitas nin se comprenden, non se poden superar (Liceras, 2003), nin tampouco se poden reestruturar ou consolidar no caso de seren imprecisas cando son positivas. Desde unha perspectiva construtivista, para evitar o risco de transmitir ao alumnado ideas estereotipadas, cómpre facer consciente ao profesorado das súas concepcións e coñecementos sobre a contorna, a materia e a súa práctica.

Identificar as concepcións do profesorado serve tamén para entrever as posibles representacións sociais dunha parte do colectivo docente. As representacións sociais teñen un carácter máis amplo e complexo que as concepcións (Farr, 1993). Son as ideas que as persoas teñen sobre si mesmas, sobre outros e sobre distintas dimensións relevantes da súa existencia (Jovchelovitch, 2019, 45). Son sempre representacións de algo, de alguén ou dalgún colectivo e son sociais en canto están compartidas con outras persoas coas que se mantén algún tipo de relación, sexa de convivencia ou profesional (Farr, 2008). Intégranse nun sistema de valores, intrínseco ás sociedades, onde está o coñecemento social construído, as prácticas discursivas e a imaxinación colectiva. Axudan as persoas a interpretar e facer intelixible a realidade física e social, de forma que sexan capaces de se orientar nela, permitindo que os códigos creados lles axuden a integrar a súa historia individual nun grupo ou nunha relación cotiá de intercambios (Abric, 2001; Duveen e Lloyd, 1990, 2008; Farr, 1993; Moscovici, 1988, 18; Porras Contreras, 2019, 10). No tocante ao profesorado correspóndense coas súas visións do mundo, as súas posturas epistemolóxicas, ontolóxicas, pedagóxicas, éticas e políticas, as cales incorporan como propias, incluso con contradicións das que non son conscientes (Garate, 2004; Porras Contreras, 2017).

Gardan unha relación coas identidades individuais e grupais, que se ven influenciadas pola cultura presente, a orixe social e psicolóxica,

a memoria colectiva pasada e visións futuras (García, 2005; Marková, 2007, 217). Cando alguén constrúe unha concepción ou asume unha representación social de calquera aspecto da súa vida cotiá, nela inflúe a súa identidade persoal, e viceversa (Duveen e Lloyd, 2008).

O estudo das concepcións, das representacións e das identidades tense en conta nun gran número de áreas para analizar as mentalidades, a evolución, as prácticas e os problemas derivados de comportamentos humanos en contextos socioculturais e sociopolíticos diversos (Sammut, Andreouli, Gaskell e Valsiner, 2015; Wagner, 1998). Na didáctica das ciencias sociais tamén hai un crecente número de traballos nesta liña (Donoso, Rico e Castro, 2016; Lobato-Junior, 2013; Nascimento e Rodrigues, 2018; Macía, Lois-González, Lestegás e Armas, 2017; Mazzitelli, 2012; Riveiro-Rodríguez, en prensa; Silva e Cunha, 2016).

Nesta investigación trátase de identificar en que forma o profesorado, como axente da comunidade educativa, pensa, crea e lle outorga sentido á realidade cotiá en relación coa materia de PeS (Riveiro-Rodríguez, Domínguez-Almansa e López-Facal, 2020). O feito de que esta materia teña presente a contorna próxima fai que as súas concepcións cobren importancia, en tanto que unha mesma persoa se apropia do medio próximo en formas distintas (Covarrubias, Cruz e Amezcua, 2017). É interesante neste sentido saber tamén en que forma se identifica o alumnado co lugar que habita. Ademais, o feito de que ese proceso de construción sexa colectivo e sostido no tempo (Elmer, Ohana e Dickinson, 2008) fai que, dos lugares e das paisaxes, xurdan concepcións, representacións e identidades sociais diversas (Álvarez, 2011; Mata, 2008). Unha dinámica que permitiría identificar as distintas problemáticas que se experimentan nas paisaxes cotiás, cales son as aspiracións na contorna e cales as propostas de mellora. O que abrangue unha dimensión identitaria, outra dinámica e visual e unha dimensión propositiva (Fernández, 2008), todas de grande interese didáctico no estudo dos lugares cotiás.

2.7.2 Educación Baseada en Lugares

Habitar supón establecer vínculos co territorio. As persoas tenden a sentirse parte de certos lugares ou paisaxes que lles son propios, e a identificarse subxectivamente con eles.

O concepto de paisaxe tamén pode confundirse co de lugar. Este enténdese como a aldea ou vila de menor tamaño, onde as identidades locais están máis presentes e se pode observar o esencial da organización social (Augé, 2012).

A interpretación dun lugar é sempre individual, á vez que colectiva, converténdoo tamén nunha entidade dinámica, en constante transformación. Nel os individuos constrúen relacións sociais, aprendendo a convivir e sentindo que forman parte non só do espazo, senón tamén de unha ou varias colectividades que o integran. Isto promove que lle asignen aos seus lugares de referencia un significado ou outro dependendo da súa propia identidade e experiencia que, á súa vez, poden ser infinitas (Van Eijk e Roth, 2010, McInerney, Smyth e Down, 2011; Sun, Chan e Chen, 2016).

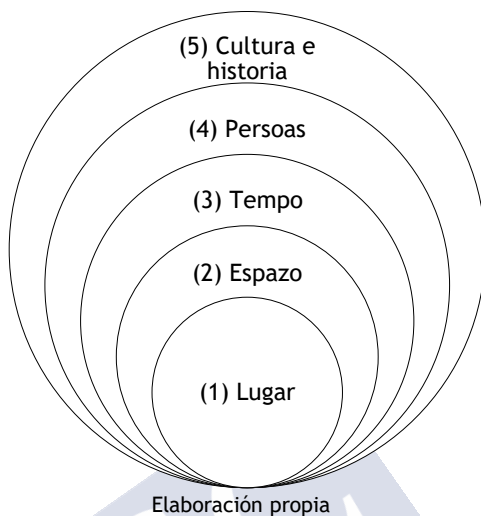
Aínda que tradicionalmente o lugar dividiuse nunha esfera natural e outra social, como sucedía coa paisaxe, o feito de que hoxe non exista un só espazo no mundo libre da influencia humana (Kirch e Coughlin, 2010), fai que este se entenda de forma holística. É o marco das relacións sociais a distintos niveis (local-global), que determinan a súa identidade (Massey, 1995, 186).

[...] consideramos o lugar como unha entidade vivida que resulta dunha transacción dialóxica entre unha comunidade e a súa contorna material nun momento particular da cultura [...] que dá forma e é moldeado pola súa identidade. (Van Eijck e Roth, 2010, 886. En inglés no orixinal: Tradución propia)

Comprendido deste modo, entrevense as semellanzas co concepto de paisaxe defendido na investigación. Sen entrar nun debate terminolóxico, pode dicirse que os lugares conceptualízanse paisaxisticamente, pois son espazos físicos percibidos.

Na Figura 2, inspirada no tratamento dos lugares de Van Eijck e Roth (2010) preséntanse os elementos que forman un lugar.

Figura 2. Elementos que conforman un lugar



(1) Calquera lugar sitúase sempre (2) nun espazo determinado (3) que evoluciona a través do tempo (4) e que estivo habitado por distintas persoas e colectividades que o significaron de forma diferente segundo o momento (5) e desenvolveron nel distintas formas de cultura, despregando a historia desde o pasado até o presente.

Con esta idea de lugar como referente, cobrou unha crecente importancia a Teoría da Educación Baseada nos Lugares (PBE no seu acrónimo en inglés), enmarcada nas teorías sobre prácticas educativas ao aire libre, traballadas desde comezos do século XX (Dewey, 1916, 1984).

O termo *Place-Based Education* ou *Place-Based Learning* acuñouse nos Estados Unidos na década dos 90, da man da organización non gobernamental Orion Society, que estuda asuntos ambientais e culturais. A partir deste momento, a teoría fundamentouse con algúns dos seus escritos máis esenciais (Gruenewald, 2003; Sobel, 2005). En *Place-Based Education: Connecting classrooms & Communities* (Sobel, 2005) compártese unha definición amplamente aceptada do termo:

A educación baseada nos lugares é o proceso de usar a comunidade local e o medio ambiente como punto de

partida para ensinar conceptos en [...] materias de todo o currículo. Ao pór o acento nas experiencias prácticas de aprendizaxe no mundo real, este enfoque da educación aumenta o rendemento académico, axuda os estudantes a desenvolver vínculos máis sólidos coa súa comunidade, mellora a estima dos estudantes polo mundo natural e crea un maior compromiso de servir como cidadáns activos [...]. A vitalidade da comunidade e a calidade do medio mellórase a través da participación activa dos cidadáns locais, as organizacións comunitarias e os recursos ambientais na vida da escola. (Sobel, 2005, 7. En inglés no orixinal: Tradución propia)

A súa pedra angular radica na conexión emocional que o alumnado establece co seu lugar próximo, sobre o que investiga activamente (Woodhouse e Knapp, 2000). A busca dese vínculo persegue un mundo máis sustentable e inclusivo, onde o alumnado se sinta responsable de preservar e coidar a súa contorna polo seu valor social, histórico, artístico e/ou natural.

Este tipo de iniciativas requiren da planificación e posta en marcha de actividades didácticas vinculadas á contorna, moitas veces ao aire libre, pero sempre con obxectivos cívicos transversais. Fan que o alumnado interactúe na práctica coa comunidade de forma interdisciplinar (Woodhouse e Knapp, 2000), coma unha forma de visualizar a interdependencia da súa existencia e a doutros con quen convive (Theobald, 1997).

É un movemento educativo derivado de diferentes tradicións.

[...] as súas prácticas poden estar conectadas á aprendizaxe experiencial, construtivismo, educación ao aire libre, educación ambiental e ecolóxica, educación biorexional, educación democrática, multicultural, educación comunitaria, crítica [...] [e] outros enfoques relacionados co contexto e o valor de aprender e nutrir lugares, comunidades ou rexións específicas. (Gruenewald, 2003, 3. En inglés no orixinal: Tradución propia)

Aínda que inicialmente se aplicou de forma maioritaria a estudos relacionados coas ciencias experimentais (Johnson, Duffin e Murphy, 2012), a súa presenza nas ciencias sociais creceu de forma notable. Busca facer máis explícitas as conexións entre a globalización, o capitalismo e o impacto devastador da explotación económica e a opresión cultural en comunidades locais (McInerney, Smyth e Down, 2011).

Este “novo localismo”, termo acuñado por Gruenewald e Smith (2008), tense estudado, por exemplo, en países con minorías indíxenas como Australia ou Nova Zelandia (e.x., Clark, 2018; Kidman, 2018; Sheehan, Epstein e Harcourt, 2018), Canadá (e.x., Van Eijck e Roth, 2010; Friedel, 2011) ou os EE. UU. (e.x., Lim, 2010; Stoskopf e Bermúdez, 2018). Sen adscribirse directamente á teoría, tamén se ten aplicado a outros problemas actuais, como a xentrificación de barrios de clase traballadora (High, MacKinnon e Perchard, 2018), inxustizas sociais relacionadas coa racialización de espazos (Miller, 2018) ou problemas de sustentabilidade como o cambio climático (Dolan, 2016; Morgan, 2012).

En moitas desas iniciativas, o interesante desde un punto de vista didáctico é que resignifican espazos degradados, colectivos marxidados ou oprimidos, poñendo de manifesto que un lugar non é necesariamente ideal. O compromiso que as persoas establecen con aqueles significativos para elas non ten por que basearse unicamente nun valor sociocultural, estético ou simbólico. Ao igual que ocorría coas paisaxes.

[...] é doado sentir unha forte sensación de apego a un lugar esteticamente agradable, unha corrente de auga prístina, un val fermoso ou un suburbio de follas verdes, e moito menos a un lugar escuálido, inseguro, ambientalmente degradado ou fracturado socialmente, con divisións económicas e raciais. (McInerney, Smyth e Down, 2011, 10. En inglés no orixinal: Tradución propia)

Os lugares maltratados ou en perigo, ou aqueles con pasados e presentes traumáticos, adquiren importancia e transcendencia didáctica cando se abordan de forma crítica. Nesta liña, hai investigacións exitosas centradas en elementos traumáticos da historia (Domínguez

Almansa e López Facal, 2016, 2017); iniciativas sobre lugares rurais en “perigo de extinción” (Howley e Harmon, 2000; Howley, Howley, Burgess e Pusateri, 2008; Theobald, 1997); contornas urbanas maltratadas ou explotadas (Borgelt, Brooks, Innes, Seelander e Paige, 2009; Kuwahara, 2011), ou en activos locais invisibles ou marxinados (Smith, 2007). Moitos destes traballos poden adscribirse á Educación Baseada na Historia, cuxos alicerces están na Historia Local (Fine-Meyer, 2014)

O emprego desta teoría permite interpretar en clave educativa os lugares e as paisaxes. Fomenta o compromiso cívico do alumnado e unha ética do coidado do lugar habitado que contribúe positivamente á sociedade (Chinnery, 2013) e a enriquecer o currículo presentado en clase (Howley, Howley, Camper e Perko, 2011).

Téñense sinalado numerosos efectos positivos neste tipo de experiencias, ou outras similares. Poden promover a cidadanía (Orr, 1994), a indagación, a clarificación de valores, a resolución de problemas (Sobel, 2005, Gruenewald, 2003; Knapp, 1996) ou a toma de decisións (Hungerford e Volk, 1990; Knapp, 1996).

O obxectivo final na educación formal sería que o alumnado participase como parte interesada na sociedade e nos procesos de toma de decisións que afectan ás súas comunidades locais (Morgan, 2012). Sería un dos medios posibles para transformar os lugares e promover activamente unha maior xustiza social e ecolóxica. En lugar de simplemente memorizar acontecementos ou aprender de maneira moito máis aséptica sobre a contorna (Israel, 2012), foméntase un proceso alternativo de ensino e aprendizaxe que deixa atrás a cultura pedagóxica dominante (Gruenewald, 2003).

Aplicada ao estudo da paisaxe na educación, PBE é unha teoría que achega un fundamento sólido á práctica docente. Contribúe a sustentar iniciativas de aula centradas no alumnado, que investigaría sobre a contorna local de forma interdisciplinar. A través dunha aprendizaxe baseada na descuberta esta pode conectarse e apropiarse do seu lugar e paisaxes de referencia. Favorece destrezas sociais e cívicas, na medida en que se reivindica a conservación ou mellora do lugar habitado. E promove unha sustentabilidade ambiental e social permeable a contextos globais.

2.7.3 Educación Patrimonial crítica

Ese estudo da contorna na aula pode enriquecerse reflexionando tamén sobre o seu patrimonio. A Educación Baseada nos Lugares non conta con investigacións numerosas que vencellen este cos conceptos de lugar e paisaxe. A isto pode contribuír a Educación Patrimonial (EP).

En España conta cunha boa base teórica (Fontal e Ibáñez, 2017). Alenta no alumnado a investigación, a formación, a posta en valor e a reivindicación do patrimonio desde o inicio da súa escolarización (Calaf e Fontal, 2006). Intenta reducir distancias entre as comunidades e o seu patrimonio inmediato (Funari e Carvalho, 2011), aproximándose de xeito diferente a el.

Con todo, á hora de traducir isto na práctica educativa, en moitas iniciativas subxace o obxectivo de valorizar lugares e patrimonios que xa gozan dun recoñecemento institucional. Por iso, para poder complementar as experiencias descritas até o de agora, debe adoptarse un enfoque social e crítico. Unha visión que asuma, por un lado, o traballo sobre patrimonios transmitidos como documento vivo, dos que as persoas se apropián. Por outro, que se leven ás aulas lugares ocultos ou invisibilizados ante os que o alumnado deba posicionarse. Espazos con memorias conflitivas que xeran debate en tanto que neles se produciron actuacións inxustas e se atentou contra os dereitos humanos. É o patrimonio como herdanza sociocultural legada aos cidadáns dun determinado lugar a través da memoria colectiva (Teixeira, 2006; Nora, 1997).

A Educación Patrimonial non sería o fin, senón unha parte integrante do proceso educativo (Cuenca e Martín, 2014; Fontal e Ibáñez, 2015)). Desde 1972, os tratados internacionais asumen o papel da educación na difusión, coñecemento e preservación do patrimonio (Fontal, 2016). Así o estipulaba a UNESCO (1972, 15): “Os Estados [...] por todos os medios apropiados e sobre todo mediante programas de educación e de información, farán todo o posible por estimular nos seus respectivos pobos o respecto e valoración do patrimonio cultural e natural”. Anos máis tarde afirmaba que “a educación é un instrumento importante para o desenvolvemento dos seres humanos e as sociedades. Debe utilizarse para fomentar a paz, a xustiza, o entendemento, a tolerancia e a igualdade en beneficio das xeracións actuais e futuras”

(UNESCO, 1997, 101). Isto entronca coa idea principal do Informe sobre Desenvolvemento Humano (PNUD, 1990) que promove asumir un enfoque crítico e participativo nos procesos educativos.

No caso de España, o Plan Nacional de Educación e Patrimonio (2015) incide na importancia de incluír a educación patrimonial de forma máis explícita nos currículos (Fontal, 2016). Nos manuais escolares os contidos relacionados co patrimonio son aínda escasos. Na LOGSE tenderon a aparecer de forma illada, ou recoller unha visión moi academicista, limitada á excepcionalidade de bens arqueolóxicos e histórico-artísticos (Hernández e Guillén, 2017). Na LOE-LOMCE avanzouse algo desde esa visión monumentalista, aínda que cunha presenza menor á esperada (Hernández e Guillén, 2017, 27). Propúxose outra máis ampla, cun enfoque cultural e ambiental que incorporaba minimamente as identidades das persoas (Pinto e Zarbato, 2017, 204; Luigi de Requena, Aranguren e Alí, 2015). Non contempla, con todo, un enfoque social e crítico que promovese no alumnado sentimentos de pertenza e unha acción cívica que influíse no presente e no futuro (Pinto e Molina, 2015).

Encarreiradas desta forma, as iniciativas en educación patrimonial poderían favorecer unha cidadanía na que o alumnado pasase a ser un axente de cambio, capaz de conformar o patrimonio (Careada, 2015; Fontal, 2003, 2013). Empregarían bens materiais e inmateriais como fontes primarias (Molina e Ortuño, 2017), sobre os que o alumnado adquire dereitos e constrúe unha relación simbólica que muda segundo pasa o tempo (Ibarra, Bonomo e Ramírez, 2014). Fan que sexa consciente do valor da súa contorna, amosándolle que é unha parte indispensable da mesma ao outorgarlle diferentes significados.

Ademais, promoven a reflexión crítica sobre as responsabilidades no seu coidado e conservación (Figueira, 2007), de modo que se fomenta unha participación cidadá que reivindique e transforme positivamente os lugares habitados (Cerqueira, 2008; González, Pacheco e Yáñez, 2018). Intentan que o alumnado interiorice valores de respecto, conexión e empatía coa comunidade e contorna local. E que adquira a capacidade de trasladar esas emocións a outras sociedades e formas de vida e de relación distintas co medio (Cuenca, Estepa, Jiménez, Martín e Gamba, 2013, 14).

Aplicadas á paisaxe, este tipo de iniciativas son capaces de a relacionar de forma natural cos lugares e o patrimonio, entendidos de forma holística (Pinto, 2011). Observan as paisaxes (e os lugares) na busca de elementos patrimoniais de carácter histórico, artístico, etnolóxico, natural e científico-tecnolóxico, contextualizándoos nun ámbito espazo-temporal e cultural determinados que permitan ao alumnado sentirse identificado (Cuenca et al., 2013, 13-14). Son propostas abertas á reflexión sobre aspectos de benestar persoal e xustiza social nas que o alumnado, de forma activa e directa no medio, aprende e se conecta con el (Fontal, 2003).

Enfocadas desde as ciencias sociais, cobra importancia a dimensión temporal (Teixeria, 2006), na que a historia e a memoria social xogan un papel clave (Pinto, 2011). Esta pode traballarse de forma directa en materias como Historia e Xeografía, e tamén en Paisaxe e Sustentabilidade. Nelas reflexiónase sobre como as comunidades, de forma individual e colectiva, crearon relacións simbólicas e significativas co patrimonio, as paisaxes e os lugares habitados (González, 2006). Investigan edificios, vestixios arqueolóxicos, a toponimia das rúas, saberes culturais e populares ou historias ocultas e esquecidas como medio para promover un vínculo entre as identidades locais e o patrimonio cultural (Hernández e Castilho, 2006; Pinto e Zarbato, 2017).

Existen experiencias cuxos resultados mostran que se o alumnado desenvolve empatía co seu lugar de referencia, as paisaxes, o patrimonio e as persoas que o habitaron, a implicación e reivindicación son claras (Martínez-Blanco, Riveiro-Rodríguez e Domínguez-Almansa, 2019). Iso leva a pensar na lexitimación social do patrimonio, cunha profunda relación con conflitos ideolóxicos e identitarios (Domínguez-Almansa e López Facal, 2016, 2017; Estepa, Domínguez e Cuenca, 1998), en tanto que as persoas forxan a súa identidade reafirmándose respecto a outras contrarias (Hobsbawn, 2011).

Son experiencias con profundas similitudes respecto a outras de Educación Baseada en Lugares, pois ambas buscan unha maior sustentabilidade natural e social, entendida como o dereito irrenunciable de habitar un espazo agradable a todos os niveis (González, Pacheco e Yáñez, 2018). Un dereito a preservar en lugares

e paisaxes excepcionais e singulares, e unha loita presente e futura naqueles cotiáns menos harmoniosos (Luigi de Requena, Aranguren e Alí, 2015).





3 METODOLOXÍA

3.1 A INVESTIGACIÓN

3.1.1 Tipo de investigación

Este traballo enmarcouse na tradición cualitativa (Flick, 2009, 2015; Morse, 2003), cuxos parámetros permiten investigar a realidade cotiá de Paisaxe e Substentabilidade, evitando simplificacións ou clasificacións excesivas (González, 2007; Verd e Lozares, 2016). Con todo, a análise dos datos non renunciou á incorporación dunha perspectiva cuantitativa que enriquecese os resultados (Creswell e Creswell, 2017).

Fíxose uso da investigación interpretativa (Erickson, 1989), integrando o método etnográfico e o estudo de caso (Denzin e Lincoln, 1994). Foi un traballo indutivo e acotado que buscou entender un fenómeno educativo no que os individuos, os seus contextos e as situacións concretas variaban, pero onde xurdiron puntos en común que poden explicarse conxuntamente (Gibbs, 2007). Asumiuse un enfoque holístico.

Artellouse en tres eixos, desenvolvidos practicamente de forma simultánea: observación do proceso de ensino-aprendizaxe en tres centros; concepcións do profesorado sobre a materia, o seu contexto e a aprendizaxe do seu alumnado; e valoracións e comprensión do alumnado derivadas do seu proceso de aprendizaxe. Neles empregáronse distintos materiais empíricos de carácter descritivo e observables (Denzin e Lincoln, 1994; Mendizábal, 2006): notas de campo, transcripcións de entrevistas ou reflexións de docentes e estudantes.

3.1.2 O método etnográfico

Na investigación destacou o estudo etnográfico aplicado (Angrosino, 2007; Denzin e Lincoln, 1994; Sandín, 2003).

Observouse *in situ* o proceso de ensino e aprendizaxe de Paisaxe e Sustentabilidade.

Perseguíronse dous principios: (a) identificar elementos comúns que permitisen explicar as iniciativas en base a un modelo propio (Fig. 1); e (b) prestar atención ás relacións que tiñan lugar na aula.

A investigación cumpriu as seguintes premisas (Angrosino, 2007):

- Traballo de campo: observouse regularmente o proceso de ensino e aprendizaxe de tres iniciativas de PeS.
- Enfoque personalizado: a investigadora pasou a formar parte da realidade estudada. Cobrou importancia a súa capacidade interpretativa/teórica e a empática/social. O seu grao de integración dialóxico foi necesario para identificar, por exemplo, contradicións ou incoherencias (Verd e Lozares, 2016; Vasilachis de Gialdino, 2006; Morse, 2003).
- Compromiso a longo prazo: estableceuse un compromiso de máis dun ano con algún centro e, en xeral, co profesorado e co alumnado. Tívoise en conta o consentimento informado e o anonimato, respectando a dignidade dos participantes. Tamén a reciprocidade, garantindo o seu dereito ao acceso aos informes e datos recollidos, sempre e cando eles o solicitasen.
- Multifactorial/multimetódico: cada un dos tres eixos da investigación empregou técnicas e instrumentos distintos.
- Indutivo: recolléronse datos que permitiron extraer patróns comúns ás iniciativas, ás concepcións do profesorado e á aprendizaxe do alumnado.
- Dialóxico: reflexionouse sobre a investigación con axentes alleos á mesma. Os instrumentos validáronos expertos externos.
- Integral: intentouse obter un retrato holístico da materia.

3.1.3 Deseño da investigación e criterios de calidade

O deseño da investigación foi flexible e circular, o que posibilitou a revisión e reorientación de calquera fase (Verd e Lozares, 2016). Estivo aberto á posibilidade de advertir situacións que supuxesen algunha modificación nas preguntas de investigación, os propósitos finais ou os instrumentos de recollida de datos (Mendizábal, 2006).

A través do traballo multimetódico pretendeuse observar, describir, comprender e explicar o contexto real das aulas, tendo en conta a causalidade local (Vasilachis de Gialdino, 2006).

No deseño inicial contempláronse os seguintes aspectos básicos.

Táboa 2. Aspectos básicos no deseño inicial da investigación

Unidade de análise	Proceso de ensino e aprendizaxe de PeS en 3 aulas-clase, tendo en conta os axentes directamente involucrados, o profesorado e o alumnado
Ámbito de estudo	Acotado. Mostra de 3 experiencias educativas de PeS, escollidas de forma intencional para o curso 2017/2018 e o total de 35 experiencias educativas onde se impartiu PeS no 2018/2019. 70 estudantes participantes
Acceso	O acceso aos centros educativos e o traballo de campo neles discútese previamente co profesorado participante e a Dirección
Enfoque e técnicas	Enfoque etnográfico. Uso de técnicas como a observación participante, entrevistas individualizadas, formularios en liña e cuestionarios semi-abertos
Datos	Recollida sistematizada dos datos. Almacenamento, transcrición parcial e codificación desde o software de investigación cualitativa Atlas.ti da observación, as entrevistas individualizadas e os cuestionarios. Algúns datos do formulario pechado tratáronse tamén no programa “R”
Informe	Informe final de resultados

Elaboración propia

Elaborouse un cronograma sintético que marcou os tempos aproximados das fases da investigación.

Táboa 3. Cronograma básico da investigación

Sep.2016 Sep.2018	Familiarización co tema. Propósito e obxectivos de investigación Literatura sobre metodoloxía e técnicas de investigación Elaboración de instrumentos e validación por expertos externos Observación participante piloto nunha iniciativa de PeS Recollida sistematizada de datos sobre a experiencia piloto en fichas de rexistro	Revisión Bibliográfica
Sep.2018 Sep.2019	Observación de sesións en tres experiencias educativas de PeS Recollida sistematizada/dixitalizada de datos sobre as tres iniciativas en fichas de rexistro Entrevistas individualizadas aos tres docentes participantes Cuestionario semi-pechado a estudantes das tres iniciativas Elaboración e envío do formulario en liña para o resto do profesorado encargado de impartir PeS	
Sep.2019 Sep. 2020	Tratamento dos datos en Atlas.ti Transcrición parcial ou total de datos Proposta de codificación e codificación dos datos Interpretación dos datos Redacción do informe final	
Sep.2020 Abril 2021	Revisión e corrección final do informe Maquetaxe Depósito e tramitación da defensa Defensa ante tribunal	
Elaboración propia		

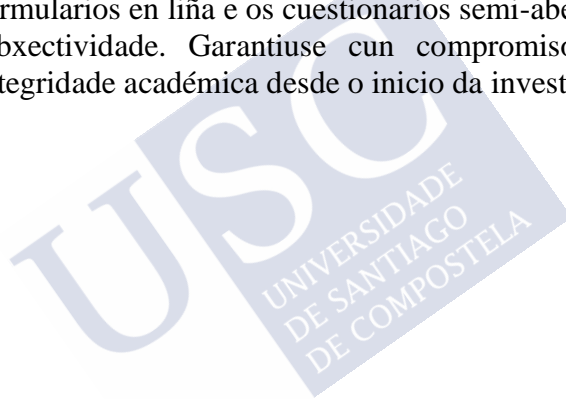
Inicialmente, barallouse a posibilidade de levar a cabo un estudo lonxitudinal de todas as iniciativas, pero a mobilidade do profesorado, os cambios nas materias que lle foron asignadas cada curso ou as circunstancias particulares de cada centro e grupo fixeron inviable esa opción, algo habitual en investigacións sobre procesos educativos (Ageitos, 2020).

O deseño tomou en consideración criterios básicos de calidade (Flick, 2009).

- Validez interna/credibilidade. Reforzouse a través de: (a) un compromiso ético no traballo de campo, recollendo datos de forma obxectiva; (b) a obtención de información detallada que permitise interpretar a realidade de PeS; (c) a triangulación dos datos mediante o emprego de distintas técnicas; (d) o control dos participantes respecto da investigación, permitindo que o profesorado

implicado revisase criticamente os informes finais; e (e) a auditoría externa e interna á investigación, avaliación dos instrumentos e a discusión da investigación á marxe da dirección do traballo.

- Validez externa/transferibilidade. Garantiuse cunha breve semellanza do feito en 35 dos 39 centros galegos que durante un curso académico impartiron PeS. Os datos de tan só 3 experiencias educativas non permitían inferir ideas xeralizables para calquera outra iniciativa levada a cabo nesa materia. Pero contar cun maior número si permite a transferencia a contextos educativos similares.
- Confiabilidade. Garantiuse cunha recollida sistematizada de datos durante a observación, as entrevistas, os formularios en liña e os cuestionarios semi-abertos.
- Obxectividade. Garantiuse cun compromiso ético e integridade académica desde o inicio da investigación.



3.2 A MOSTRA: INICIATIVAS OBSERVADAS

As tres iniciativas observadas escolléronse de forma intencional, atendendo a cinco criterios:

- 1) Perfil docente: profesorado aberto a unha observación sistemática. Interesado pola innovación, o emprego de tácticas participativas e preocupado por formarse e mellorar a súa práctica docente.
- 2) Ubicación: a localización dos centros axustábase ás necesidades da investigación.
- 3) Enfoque da paisaxe: a idea de paisaxe non estaba limitada só á dimensión física, senón que se abría a outra dimensión cultural, social e cívica.
- 4) Áreas: a materia asumíase desde áreas diferentes, as ciencias sociais e as ciencias naturais.
- 5) Curso: dúas iniciativas estaban programadas para 1º da ESO e outra para 2º da ESO.

Os aspectos básicos de cada iniciativa foron os seguintes:

Táboa 4. Aspectos básicos das iniciativas observadas

Iniciativa	Localidade	Contorna	Curso	Contexto socio-económico declarado
I.1	Cidade	Barrio urbanisticamente degradado, con reminiscencias dun pasado mariñeiro, con construcións tradicionais, hoxe en estado de abandono	2º ESO	Medio-Alto
I.2	Vila-barrio dormitorio	Vila-Barrio dormitorio con zonas rurais próximas e construcións tradicionais, hoxe en estado de semi-abandono	1º ESO	Medio
I.3	Localidade periurbana Barrio dormitorio	Barrio urbanisticamente degradado, sen apenas construcións tradicionais	1ª ESO	Medio-baixo

Elaboración propia

3.2.1 Iniciativa I.1

A I.1 desenvolveuse nun centro público de larga traxectoria, que acolía a máis de 1000 estudantes repartidos entre a ESO, o Bacharelato e ciclos superiores. Situábase nun barrio moi urbanizado dunha cidade galega de gran tamaño. O ISEC (Índice Social Económico e Cultural) do alumnado pode situarse nun nivel medio, e nalgúns casos, medio-alto.

Durante o curso 2017-2018, cando se tomaron os datos, o claustro era moi numeroso. Unha parte importante do profesorado estaba en situación de interinidade ou en expectativa de destino, polo que eran habituais cambios na organización dos departamentos e no reparto de materias.

No momento da investigación, o centro iniciaba un proceso de renovación metodolóxica e didáctica, así como de mellora da convivencia e cohesión entre o profesorado. Pretendíase favorecer un traballo interdisciplinar, e participar dun maior número de plans e proxectos.

PeS estaba adscrita ao Departamento de Xeografía e Historia. Dábase en 6 grupos de 2º da ESO, a cargo de dous docentes que impartían a materia cun enfoque distinto. O proceso de observación levouse a cabo nun dos grupos, cun total de 28 estudantes.

O docente planificara un proxecto a dous anos na materia (2016-2018), incluíndo a participación en diversas iniciativas como, Ludantia, a Bienal Internacional de Educación en Arquitectura para a Infancia e a Xuventude que celebrou o seu segundo encontro en maio de 2018. O Proxectoterra, impulsado polo Colexio de Arquitectos de Galicia, que promove un traballo sobre o medio no que o alumnado desenvolve a súa vida cotiá e pon a disposición do profesorado materiais e recursos diversos para educación primaria e secundaria. Ou o Plan Proxecta, promovido pola Consellería de Cultura, Educación e Universidades da Xunta de Galicia, unha iniciativa dirixida a fomentar a innovación educativa nos centros, a través de programas que desenvolvan as competencias clave como eixo do currículo e os elementos transversais, nos que se inclúe a educación en valores.

A experiencia partiu da investigación previa realizada polo docente sobre a cidade, que conta con vestixios de diferentes

etapas históricas, desde a antigüidade romana a transformacións da época actual, que aportaba coñecementos relevantes desde a perspectiva da xeografía física e humana. Dado que a materia fora recentemente implantada en Galicia e non contaba con ningún manual de referencia, nin materiais propios, intentouse responder a esa necesidade con estes recursos.

3.2.2 Iniciativa I.2

A I.2 tamén se desenvolveu nun centro público de larga traxectoria, e contaba no curso 2017-2018 con case 800 estudantes repartidos entre ESO e Bacharelato. Apenas tiña espazos o suficientemente amplos para albergar actividades para esa cantidade de estudantes. Está situado nunha vila de tamaño medio cun pasado rural moi próximo, en proceso de transformación acelerada que, cada vez máis, presenta un carácter urbano. O ISEC do alumnado corresponde a unha situación media.

O centro tiña un claustro moi numeroso. Practicamente a metade do profesorado era interino ou en expectativa de destino. A mobilidade tamén afectaba, xa que logo, ao reparto de materias e á estabilidade dos departamentos. No momento da investigación non estaba en marcha ningún gran proxecto de centro, pero si pequenas iniciativas en varias materias, cunha vocación interdisciplinar, colaborando dous ou tres docentes de cada vez. Había, por exemplo, numerosas actividades na área de dinamización lingüística e debates inter-centros.

PeS estaba adscrita ao Departamento de Xeografía e Historia. Impartíase en 5 grupos de 1º da ESO, do que se encargaban dúas docentes, con diferentes enfoques. Sendo un centro plurilingüe, a dirección e o departamento decidiron que sería a materia do nivel impartida en inglés. Con todo, o descoñecido e abstracto de moitos conceptos fixo necesario un uso habitual do galego. O proceso de observación realizouse nun dos tres grupos da docente observada, cun total de 27 estudantes.

A docente tamén enmarcou a materia no Plan Proxecta e no Proxectoterra. A súa iniciativa baseouse no seu propio coñecemento previo da contorna, e optou por orientar os contidos desde un punto de vista ambiental, social e cultural. O estudo da paisaxe tivo en consideración elementos materiais e inmateriais.

3.2.3 Iniciativa I.3

A I.3 levouse a cabo nun centro público de recente construción. Deseñado con grandes capacidades, contaba, no momento no que se realizou a observación con espazos amplos para levar a cabo actividades cun gran número de persoas. Acolle ao redor de 700 estudantes, entre a ESO e o Bacharelato. Localízase nunha vila/barrio dormitorio próxima a unha gran cidade galega, na que predomina un urbanismo duro, resultado da especulación inmobiliaria e sen apenas espazos comúns, áreas de lecer ou servizos comunitarios.

O centro tiña tamén un claustro moi numeroso, con elevada porcentaxe de persoal interino ou en expectativa de destino, o que dificultaba a estabilidade docente nos departamentos e a planificación da docencia.

A pesar da curta vida do centro, no momento da observación existían prácticas de innovación. Unha parte significativa do claustro participaba de distintas iniciativas promovidas pola consellería de educación. Había colaboracións puntuais entre materias e departamentos. E estaban en marcha varios proxectos de convivencia, tanto para o profesorado como para o alumnado. Desde o equipo directivo, promovíanse relacións estreitas coa comunidade e as institucións que a representaban, tratando de dar respostas á complexa realidade do centro. Cunha diversidade cultural moi alta, e dado que a vila acolle moitas familias emigradas desde outras cidades de España ou desde o estranxeiro, esa acción de integración social era moi necesaria. En moitos casos, o alumnado non se identificaba co seu lugar de residencia, o que tende a xerar problemas de adhesión e comportamento.

PeS estaba adscrita ao Departamento de Bioloxía e Xeoloxía. Impartíase en cinco grupos de 1º da ESO, sendo a mesma docente a encargada de todos eles. Observouse un dos grupos, cun total de 20 estudantes.

A iniciativa participou do Proxectoterra. Pero a programación da materia non foi unha actuación fiada ao longo de todo o curso, senón que, trimestralmente, promoveu distintos traballos ao redor da paisaxe cun enfoque rexional, máis que local. Perseguiu un traballo transversal, tendo en conta outras áreas de coñecemento.

3.3 OS PARTICIPANTES

O número total de docentes participantes na investigación foi de 38 (n=38): tres profesores encargados da I.1, a I.2 e a I.3 que participaron na investigación, e outros 35 docentes encargados de impartir Paisaxe e Sustentabilidade en diversos centros de Galicia que participaron a través dun cuestionario anónimo.

O número total de estudantes participantes na investigación foi de 70 (n=70), distribuídos entre as iniciativas.

Táboa 5. Número de profesores e alumnado participante no cuestionario

Alumnado	Total (70)	Profesorado	Total (38)
Alumnado I.1	28	Docentes observados	3
Alumnado I.2	22	Docentes anónimos	35
Alumnado I.3	20	-	-

Elaboración propia

3.3.1 O profesorado

- Docente da I.1: licenciado en Xeografía e Historia pola Universidade de Santiago de Compostela. Contaba con 29 anos de docencia no corpo, ao que se incorporou practicamente ao acabar a carreira e sacar a oposición. Non tivo outra experiencia profesional previa ao ensino. No inicio da investigación, levaba 4 cursos escolares no centro. Tiña un perfil profesional con vontade e práctica continuada en renovarse, innovar e mellorar a súa práctica docente. Tiña especial interese en poder impartir Paisaxe e Sustentabilidade, polo que soliciu ao xefe de departamento poder encargarse dela. No momento da observación levaba un ano impartindo a materia.
- Docente da I.2: licenciada en Xeografía e Historia pola Universidade de Santiago de Compostela. Contaba con 10 anos de docencia no corpo. Tivo unha ampla formación profesional previa no mundo da investigación e xestión da arqueoloxía e o patrimonio, ámbito no que traballara durante bastantes anos. No inicio da investigación tan só levaba un curso escolar no centro. Profesionalmente tiña interese en renovarse, innovar e mellorar a súa práctica docente. En destinos anteriores participara dun gran número de proxectos e iniciativas como o Erasmus+, o

Proxecto terra, a Dinamización Lingüística ou a Dinamización de Bibliotecas. A materia foille encargada polo departamento. No momento da observación tiña a experiencia dun ano impartíndoa.

- Docente da I.3: licenciada en Bioloxía pola Universidade de Santiago de Compostela. No momento de comezar a investigación contaba con 12 anos de docencia no corpo. Previamente ao mundo do ensino, estivo ligada formativa e profesionalmente ao ámbito da Educación Ambiental. No inicio da investigación levaba 5 cursos no centro. Tiña interese en renovarse, innovar e mellorar a súa práctica docente. A materia foille encargada ao ofrecerse voluntariamente para poder impartila no departamento. No momento da observación, tamén tiña a experiencia previa dun ano na materia.
- Docentes anónimos: 35 docentes participaron anonimamente na investigación. Todos impartían a materia de Paisaxe e Sustentabilidade, pero proviñan de departamentos e áreas de coñecemento moi diversas.

3.3.2 O alumnado

- Alumnado da I.1 e da I.2: pese a ser de dous niveis distintos (2º da ESO na I.1 e 1º da ESO na I.2) existían similitudes. Atendendo ás percepcións do profesorado tratábase, en xeral, de estudantes bastante ben integrados no sistema educativo. Obtiñan boas cualificacións académicas e moitos tiñan expectativas profesionais altas. En termos xerais, pertencían a familias en situación socio-económica e cultural media. Moitos pais e nais traballaban no sector servizos e outras profesións liberais. O seu índice de abandono escolar era baixo. A convivencia, en xeral, era boa. Existía certa diversidade cultural froito da inmigración que reciben as urbes galegas, pero en proporción minoritaria. En xeral, todos eran estudantes desconectados da súa contorna. Descoñecían a súa realidade próxima e a súa historia (rural en gran medida). Por exemplo, no caso da I.2, só 4 estudantes dos 77 aos que a docente lles impartía PeS tiñan avós da contorna. A única diferenza salientable entre

ambos grupos era o nivel de madurez persoal e académico. Mentres na I.1 o alumnado, con 14 anos, estaba máis afeito á compartimentación de materias e ás tarefas asociadas a cada unha delas, na I.2 o alumnado, con 13 anos, aínda debía aprender a organizarse e a xestionar os tempos.

- Alumnado da I.3: tratábase dun alumnado moi diverso. Un 11% dos estudantes proviñan do estranxeiro, o que se reflectía en certo desarraigamento. Segundo o departamento de orientación e as percepcións da profesora, malia iso, estaban bastante ben integrados no sistema educativo. En xeral, moitos recibían boas cualificacións. Con todo, unha parte do alumnado tiña maiores dificultades. Había algúns estudantes con problemas de integración social e cultural. En termos xerais, o alumnado pertencía a familias cun nivel socio-económico e cultural medio ou incluso medio-baixo. O índice de abandono escolar era un chisco máis elevado da media. En xeral, pode dicirse que era un alumnado desconectado da contorna, especialmente nos casos de estudantes que proceden de familias estranxeiras. Esta realidade confería unha maior complexidade ao proceso de ensino e aprendizaxe na súa totalidade, pero en particular outorgaba un grao maior de dificultade á materia de Paisaxe e Sustentabilidade. Posto que os seus contidos se centraban na identificación co espazo máis próximo que era un referente pouco presente para o alumnado ordinario pero, sobre todo, para o alumnado inmigrante.

3.4 TÉCNICAS, INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN E ANÁLISE

A investigación organizouse ao redor dos tres eixos: a observación do proceso de ensino e aprendizaxe; as concepcións do profesorado; e as valoracións e comprensión do alumnado derivadas do proceso de aprendizaxe. Cada eixo tivo técnicas e instrumentos de investigación específicos.

3.4.1 Eixo 1: Observación do proceso de ensino e aprendizaxe

A técnica empregada no proceso de ensino e aprendizaxe de PeS foi a observación participante, dada a súa utilidade para entender procesos sociais (Angrosino, 2007; Quarter, 1975; Gordon, 1975). Planificouse en sintonía co método etnográfico aplicado.

Coa intención de obter información da práctica cotiá na materia, acordouse entrar durante o curso 2017/2018 en tres centros públicos de educación secundaria, xa descritos. Os docentes encargados de impartir PeS estaban abertos a un proceso de observación sistemático nas súas aulas e á recollida doutro tipo de datos. Esa disposición permitiu observar a súa actuación didáctica, así como a recepción por parte do seu alumnado.

Un curso antes (2016/2017) levouse a cabo unha observación piloto na I.3, que permitiu iniciarse na materia, reflexionar sobre o seu funcionamento e identificar que datos era interesante recoller.

A estrutura básica do proceso de observación dividiuse en tres criterios: a unidade de estudo, a temporalidade e a dimensionalidade.

Táboa 6. Criterios básicos do proceso de observación

Unidade de estudo <i>Estudo ideográfico</i>	Trabállase con varios centros entre os que existe un vínculo estable en torno a PeS, o profesorado e o alumnado
Temporalidade <i>Con seguimento</i>	Observación de varias sesións ao longo dun curso académico
Dimensionalidade <i>Multidimensional</i>	Diferentes niveis de respostas e dimensións

Elaboración propia

Entendeuse coma un proceso flexible que permitía recoller información *antes* de formular obxectivos de investigación explícitas (Gordon, 1975). E apoiouse en información empírica recollida tamén durante a observación (Quarter, 1975).

A investigadora adoptou o rol de observadora, aínda que se integrou nalgúñas actividades para recoller información con máis detalle.

A entrada aos centros discutiuse co profesorado e, cando foi necesario, clarificouse co equipo directivo. Na I.1 só foi necesario o consentimento do docente. Na I.2 e na I.3 tamén se falou coa Dirección, explicando o rol da investigadora e os obxectivos da investigación.

O proceso de observación implicou unha asistencia o máis regular posible, que supuxo en torno á metade das sesións de cada iniciativa.

Táboa 7. Datas, total sesións, horas e porcentaxe de observación

Iniciativa	Datas de observación	Sesións, total horas e porcentaxes
Piloto (I.3)	7/10/2016; 14/10/2016; 21/10/2016; 28/10/2016; 11/11/2016; 18/11/2016; 25/11/2016; 02/12/2016; 9/12/2016; 16/12/2016; 20/01/2017; 27/01/2017; 03/02/2017; 10/02/2017; 17/02/2017; 24/02/2017; 03/03/2017; 4-5/05/2017; 11- 12/05/2017	19 sesións 16h.
		52% (total 36 sesións)
I.1	29/09/2017; 06/10/2017; 20/10/2017; 03/11/2017; 17/11/2017; 24/11/2017; 19/01/2018; 02/02/2018; 02/03/2018; 09/03/2018; 27/04/2018; 25/05/2018; 01/06/2018; 08/06/2018; 15/06/2018	15 sesións 12,50h.
		43% (total 35 sesións)
I.2	25/09/2017; 02/10/2017; 16/10/2017; 23/10/2017; 30/10/2017; 06/11/2017; 13/11/2017; 27/11/2017; 08/01/2018; 15/01/2018; 22/01/2018; 29/01/2018; 05/02/2018; 19/02/2018; 05/03/2018; 19/03/2018; 30/04/2018; 14/05/2018; 21/05/2018; 04/06/2018; 11/06/2018	21 sesións 17,50h.
		60% (35 total sesións)
I.3	27/09/2017; 11/10/2017; 18/10/2017; 25/10/2017; 15/11/2017; 22/11/2017; 29/11/2017; 13/12/2017; 10/01/2018; 17/01/2018; 24/01/2018; 31/01/2018; 07/02/2018; 21/02/2018; 28/02/2018; 07/03/2018; 14/03/2018; 23/05/2018	18 sesións 15h.
		53% (total 34 sesións)

Elaboración propia

Por motivos diversos, pero comúns á realidade dos centros, perdéronse algunhas sesións que non se puideron recuperar. Saídas programadas noutras materiais, festivais, exames ou algún festivo local. E tamén se recolleron datos dalgúns sesións de forma non presencial, en colaboración cos docentes, especialmente en saídas ás que non se puido acudir ou na continuación de actividades dunha sesión para outra. As porcentaxes da táboa están calculadas sobre as sesións totais coas que inicialmente contaba PeS co que, en realidade, a observación responde a porcentaxes superiores.

Do proceso de observación piloto xurdiu un modelo ou ficha de rexistro que organizou a toma de notas de campo. Estas sempre se recolleron manualmente e de xeito sintético nun caderno. Evitouse o uso do ordenador portátil na aula porque marcaba unha distancia innecesaria co profesorado e, sobre todo, impedía á investigadora interactuar co alumnado.

As fichas de rexistro tiñan a seguinte estrutura.

Táboa 8. Ficha de rexistro para a observación participante na aula

Data	Instituto
Nº sesión	Grupo
Contidos traballados na sesión	Disciplinas traballadas na sesión
Contidos curriculares traballados	Espazos ocupados na sesión
Produto pedido ao alumnado	Comportamento do alumnado
Metodoloxía empregada na sesión	
Papel da docente	Nivel intervención da investigadora
Obxectivos preestablecidos/Consecución	Participación do alumnado
Percepción persoal do transcurso da sesión e do funcionamento da sesión	
Limitacións detectadas	

Elaboración propia

Con ela intentouse obter unha imaxe completa do funcionamento cotiá da materia. Elaborouse pensando na súa posterior categorización e análise, dando resposta ás preguntas *quen, que, onde, cando, como e por que* (Martínez, 2007).

- *Quen* protagonizaba as sesións, cal era o papel do profesorado, como era a actitude e comportamento do alumnado e cal era a implicación da investigadora.

- *Que* contidos e disciplinas se traballaban. En que medida se traballaban os catro bloques do currículo da materia. E que enfoque se asumía.
- *Onde* se levaban a cabo. Se se utilizaban espazos distintos á aula común e como se distribuía o alumnado.
- *Cando* tiñan lugar. Anotábase o número de sesión e a data.
- *Como* se realizaban. Que metodoloxía, tácticas e recursos se empregaban.
- *Por que* se abordaban, cales eran os obxectivos, as destrezas perseguidas e as producións derivadas.

Unha vez recollidas, transcribíanse e dixitalizábanse con certa periodicidade (Martínez, 2007) e almacenábanse cronoloxicamente por centro.

3.4.1.1 Análise do 1º eixo

O proceso de ensino e aprendizaxe de Paisaxe e Sustentabilidade analizouse de forma agregada e conxunta. En última instancia, estableceuse unha relación das iniciativas en torno ás dimensións do modelo educativo que se presentou como referencial (cf. Figura 1, p. 25).

Previamente, analizáronse as fichas de rexistro da observación participante nas tres experiencias. En total, recolléronse 74 sesións, integradas en 64 fichas (en 7 delas se recóllense varias sesións interrelacionadas). Almacenáronse nunha unidade hermenéutica do *software* de análise de datos cualitativos Atlas.ti., ao consideralo unha ferramenta axeitada para a organización de informes agregados.

Cada documento importado ao software nomeouse coa iniciativa e o número de sesión (exemplo I.1-S.1). Agrupáronse en catro grupos de documentos, correspondentes con cada iniciativa (I.1; I.2; I.3; Piloto). Categorizáronse en 15 grupos de códigos (G1, G2, ...) con 78 códigos agregados (c1, c2, ...), definindo os descritores de cada un.

Táboa 9. Descritores de grupos de códigos e códigos na análise das fichas

G1 Contidos-aspectos tratados	
<i>Tipo de contidos introducidos na aula polo docente</i>	
c1 Contidos cv/relacionados	Contidos relacionados directa ou indirectamente co currículo de PeS, como por exemplo conceptos como os de paisaxe, sustentabilidade ou patrimonio
c2 Organizativos	Contidos relacionados con aspectos organizativos da materia, que sirvan para explicar o traballo nela, axudar o alumnado a xestionar o seu esforzo, ou temporalizar calquera actividade
G2 Enfoque dos contidos *	
<i>Enfoque territorial e temporal dado aos contidos presentados na aula</i>	
c3 Local	Contidos relacionados coa localidade ou contorna próxima, pero en referencia tamén aos dun carácter rexional
c4 Nacional	Contidos relacionados con España ou rexionais que poidan ser trasladables a un nivel nacional
c5 Internacional	Contidos relacionados con outros países e continentes, ou que se refiran a fenómenos que afectan a todo o planeta
c6 Actual	Contidos relacionados con temas do presente, que tratan aspectos de calquera territorio na actualidade
c7 Pasado	Contidos relacionados con temas do pasado ou que tratan aspectos de calquera territorio mirando cara atrás no tempo
G3 Contexto-disciplinas traballadas *	
<i>Contexto e disciplinas ás que se poden adscribir os contidos traballados da sesión</i>	
c8 Contexto social	Fai referencia a aspectos sociais da paisaxe. Nel aparecen disciplinas como a xeografía humana, a historia ou a educación patrimonial
c9 Contexto ambiental	Fai referencia a aspectos ambientais da paisaxe. Nel aparecen disciplinas como a xeografía física, as ciencias naturais ou a educación ambiental
G4 Contidos curriculares *	
<i>Que bloque ou bloques dos catro que ten o currículo de PeS se traballan na aula</i>	
c10 Bloque 1	Trabállase o bloque 1 en un ou máis dos seus puntos
c11 Bloque 2	Trabállase o bloque 2 en un ou máis dos seus puntos
c12 Bloque 3	Trabállase o bloque 3 en un ou máis dos seus puntos
c13 Bloque 4	Trabállase o bloque 4 en un ou máis dos seus puntos
G5 Espazo ocupado	
<i>Lugar do centro ou fóra deste no que se desenvolve o traballo na aula</i>	
c14 Aula	Emprégase a aula común do grupo observado
c15 Aula informática	Emprégase a aula de informática do centro
c16 Patio	Emprégase o patio ou outra zona exterior e común do centro

c17 Corredores ou entrada	Emprégase algún corredor, a entrada ou outra zona interior común do centro
c18 Salón de actos	Emprégase o salón de actos do centro
c19 Biblioteca	Emprégase a biblioteca do centro
c20 Saída fóra	Realízase algunha saída fóra do centro
G6 Distribución do alumnado *	
<i>Xeito no que se distribúe e traballa o alumnado na aula. Fará tamén referencia a aspectos sobre o bo ou mal funcionamento desta distribución</i>	
c21 Distribución individual	O alumnado está sentado individualmente na súa mesa e traballa de xeito individual, cumprindo unha tarefa individual
c22 Distribución parellas	O alumnado está sentado por parellas nas súas mesas e traballa en pequeno grupo (2 persoas) ou individualmente
c23 Distribución grupos	O alumnado está sentado en grupos (3-4 persoas), xuntando mesas e/ou cadeiras, cumprindo unha tarefa colectiva
G7 Implicación do alumnado *	
<i>Como reacciona o alumnado á sesión e cal é o nivel de participación</i>	
c24 Moi alta	Todo o alumnado reacciona moi ben ante as actividades propostas e participa nelas activamente, con entusiasmo
c25 Alta	A maioría do alumnado reacciona ben ante as actividades propostas e participa activamente, con algunha excepción
c26 Media	O alumnado pasa de momentos nos que reacciona ben a outros onde non presta tanta atención, non participa ou molesta
c27 Baixa	Case todo o alumnado reacciona negativamente ás actividades propostas, non participa ou o fai de xeito moito molesto
c28 Moi baixa	O alumnado reacciona negativamente ante as actividades proposta e non participa
G8 Produto pedido ao alumnado *	
<i>Que tipo de traballo se lle pide ao alumnado</i>	
c29 Traballo individual	Na aula ou para casa. Poden ser anotacións ou respostas a exercicios no caderno, reflexións escritas neste ou nun folio, lectura dalgún texto en silencio, comentario dalgunha imaxe ou mapa, elaboración de entrevistas, etc...
c30 Traballo grupal	Na aula ou para casa. Poden ser respostas colectivas a exercicios no caderno ou noutro formato, facer lecturas compartidas, tormentas de ideas sobre imaxes ou mapas, etc...
c31 Traballo de investigación individual	Na aula ou para casa. Investigación individual no caderno, nun documento aparte ou en calquera outro formato. Implica a busca e recollida de información a través de distintas fontes

c32 Traballo de investigación grupal	Na aula ou para casa. Investigación grupal no caderno, nun documento aparte ou en calquera outro formato. Implica a busca e recollida de información a través de distintas fontes
c33 Debate ou reflexións en gran grupo	Proponse unha reflexión en gran grupo sobre algunha actividade previa ou se debate ao redor de calquera tema de interese para a sesión e a materia
c34 Exposicións	Elaboración dalgún tipo de exposición: oral, mural, nunha web ou blogue, etc...

G9 Recursos

Tipo de recursos que emprega o docente co alumnado

c35 Prensa	Emprégase prensa dixital ou en papel
c36 Podcast	Empréganse audios ou podcasts
c37 Audiovisuais	Empréganse documentais, filmes, curtas, imaxes, etc...
C38 Fontes orais	Recórrese á memoria dos maiores e da comunitaria
c39 Textos/mapas	Empréganse textos escritos ou mapas
c40 Libro	Emprégase PAGUS, materiais do ProxectoTerra ou algún fragmento de libros de texto
c41 Base de datos	Emprégase algunha base de datos para almacenar o traballo do alumnado e da materia
c42 Blogue ou web allea	Recórrese á presentación ou busca de información en blogs ou páxinas web alleas, pero relacionadas coa materia
c43 Blogue ou web propia	Recórrese á presentación ou busca de información en blogs ou webs propias, relacionadas coa materia
c44 Ordenadores	Empréganse ordenadores individual ou grupalmente
c45 Patrimonio visible	Recórrese ao patrimonio de carácter visible, presentado en calquera formato e asociado coas actividades
c46 Patrimonio invisible	Recórrese ao patrimonio de carácter invisible, presentado en calquera formato ou vai estar asociado coas actividades
c47 Outros: cuestionarios	Emprégase algún outro recurso que non se teña contemplado anteriormente, como cuestionarios

G10 Metodoloxía e marco *

Tipo de método e marco que fundamenta o presentado na aula

c48 Metodoloxía activa	Foméntase un traballo activo durante a sesión, onde o alumnado debe participar, colaborar, cooperar...
c49 Metodoloxía pasiva	Non se fomenta un traballo activo durante a sesión, o alumnado traballa individualmente e escoita de forma pasiva en todo momento
c50 Marco historia social	Trabállase a historia de colectivos da comunidade próxima
c51 Marco historia local	Trabállase a historia da contorna, o seu patrimonio, etc...

c52 Marco aprendizaxe vivencial	O alumnado recorre ás súas vivencias persoais para recoller información ou o visto na aula implica dimensións da súa vida cotiá
c53 Marco PBE ou ABP	Trabállanse aspectos da contorna máis próxima que implican unha repercusión nela ou se reflexiona sobre algunhas problemáticas que lle afectan de cheo á comunidade e ao territorio

G11 Tácticas

Tipo de tácticas metodolóxicas empregadas na sesión

c54 Explicación maxistral	O/a docente emprega durante gran parte da sesión unha explicación maxistral, sen darlle pé ao alumnado a participar
c55 Explicación maxistral participativa	O/a docente emprega durante gran parte da sesión unha explicación maxistral pero animando ao alumnado a participar e intervir constantemente
c56 Reflexión ou debate	O/a docente fomenta reflexións colectivas ou debates ao redor dos contidos que se van introducindo
c57 Aprendizaxe descubrimento individual	O/a docente fomenta unha aprendizaxe por descubrimento individual ao redor da contorna ou sobre outros temas relacionados coa materia
c58 Aprendizaxe descubrimento grupal	O/a docente fomenta unha aprendizaxe por descubrimento grupal ao redor da contorna ou sobre outros temas relacionados coa materia
c59 Saída didáctica	O/a docente programou unha saída didáctica fóra do centro escolar, de un ou máis días

G12 Papel docente

Preparación de distintos elementos para o correcto funcionamento da sesión

c60 Prepara contidos	A/o docente tivo que preparar contidos para o seu discurso ou en relación coas actividades planificadas na sesión
c61 Prepara PPT/Web	A/o docente tivo que elaborar un PowerPoint ou cargar contidos nalgunha web ou blogue
c62 Prepara recursos	A/o docente tivo que buscar, seleccionar ou preparar recursos
c63 Fai/prepara correccións	A/o docente tivo, ten ou terá que corrixir tarefas do alumnado, cadeiras, etc...

G13 Funcionamento da sesión

Percepción xeral sobre como funcionou cada sesión

c64 Positivamente	A sesión funciona de xeito positivo. Aínda que poida haber algún aspecto a mellorar, acadáronse as actividades propostas e o alumnado reaccionou ben
c65 Negativamente	A sesión non funciona ben. Non se cumpren os obxectivos marcados ou o alumnado reacciona mal á actividade proposta

G14 Destrezas fomentadas ou impacto social *

As destrezas que se fomentan no alumnado na sesión e se repercuten na contorna

c66 Pensamento crítico	O alumnado reflexiona criticamente sobre os contidos traballados ou outros aspectos
------------------------	---

c67 Traballo en equipo	O alumnado traballa en equipo e aprende a coordinarse, colaborar, consensuar ideas...
c68 Aprender a investigar	O alumnado investiga ao respecto da contorna ou de calquera outro aspecto proposto
c69 Repercusión na contorna e no patrimonio	O enfoque ou tema tratado repercute directa ou indirectamente na contorna próxima ou na consideración do alumnado cara a mesma
c70 Conciencia ambiental	A sesión fomenta no alumnado, a través dos contidos/actividades propostas, unha conciencia ambiental
c71 Conciencia social	A sesión fomenta no alumnado, a través dos contidos/actividades propostos, unha conciencia social

G15 Apreciación valorativa

<i>Reflexión e/ou valoración persoal sobre distintos aspectos das sesións, sobre como poderían mellorarse ou como incorporar outros</i>	
c72 Actividades e recursos	Reflexión sobre o tipo de actividades e recursos empregados e se funcionaron ou non correctamente
c73 Discurso e actuación docente	Reflexión sobre o discurso docente (contido e forma) e se funcionou ou non co alumnado
c74 Nivel proposto ou recomendable	Reflexión sobre o nivel de dificultade dos contidos e se se deben adaptar mellor á idade do alumnado
c75 Contidos propostos ou alternativos	Reflexión sobre os contidos presentados na aula e se deben ampliarse ou orientarse en maior medida cara ao pensamento crítico e social
c76 Alumnado comportamento	Reflexión sobre o comportamento do alumnado e se debe mellorar
c77 Alumnado destrezas	Reflexión sobre as destrezas que o alumnado pode traballar, as que realmente parece acadar e cales debe desenvolver en maior medida
c78 Tempo	Reflexión sobre as limitacións temporais que ten a materia

Elaboración propia

Destes 15 grupos, nos resultados compártense datos de 8 dos grupos (marcados cun *). O resto apoiaron a discusión e serviron para obter unha idea global do observado.

Da categorización e codificación manual emerxeron 1034 citas, a maioría de código compartido. Nesta investigación compártense 160. Non se comparten citas da observación piloto, pois esta serviu de punto de inicio e posterior consolidación da investigación.

Táboa 10. Total de citas por iniciativa e as empregadas no informe

Iniciativa	Citas	Citas na investigación
Piloto	186	-
I.1	324	52
I.2	316	54
I.3	201	54

Elaboración propia

As citas exportáronse nun informe de Word, agrupadas por códigos, grupo ao que pertencen, códigos vinculados, e contido.

Da lectura do informe, seleccionáronse manualmente aquelas que exemplificasen as dez dimensións do modelo educativo referencial (cf. Figura 1, p. 25) que, nos resultados, se agruparon e presentaron en 6 bloques temáticos (BT.).

Táboa 11. Bloques temáticos e dimensións da proposta educativa para PeS

Bloque temático	Dimensións do modelo
1: Contexto	PeS: lugares e paisaxes de proximidade Aproximación local
2: Metodoloxía	Centrada no alumnado Metodoloxías activas e participativas
3: Enfoque	Historia, cultura e patrimonio locais Enfoque interdisciplinar
4: Obxectivos	Conexión emocional Apropiación de lugares e paisaxes locais
5: Aprendizaxe	Adquisición de destrezas sociais, cívicas e académicas
6: Transferencias	Impacto na comunidade a nivel local

Elaboración propia

Ademais de buscar citas textuais que exemplificasen eses apartados, elaboráronse e empregáronse medidas primarias de frecuencia. Os datos de cada iniciativa exportáronse desde o programa como follas de cálculo en Excel. Nel interrelacionáronse os códigos con cada iniciativa, inserindo distintas figuras.

E, por último, graduouse a adecuación das iniciativas respecto aos seis apartados do modelo. O seu nivel de desenvolvemento valorouse atendendo a cinco estadios, sendo 5 o mellor e 1 o peor.

Táboa 12. Niveis de desenvolvemento das dimensións do modelo e gradación

Nivel de desenvolvemento	Gradación
Incorpórase plenamente	5
Incorpórase xenericamente	4
Incorpórase, pero superficialmente	3
Apenas se incorpora, pero é perceptible indirectamente	2
Non se incorpora	1

Elaboración propia



3.4.2 Eixo 2: Concepcións do profesorado: entrevista e formulario

Para identificar as concepcións do profesorado empregáronse dúas técnicas: a entrevista e un formulario pechado en liña.

Durante o proceso de observación no curso 2017/2018, a cada profesor involucrado en cada unha das tres iniciativas fíxoselle unha **entrevista individual** (I.1=E1; I.2=E2; I.3=E3).

A redacción da entrevista organizouse en torno ás cuestións: *por que, que e como* (Kvale, 2007).

- *Por que* eran necesarias para a investigación. Tiñan o propósito de afondar no perfil e as concepcións do profesorado sobre a innovación educativa, o seu contexto escolar, a contorna de traballo e a súa visión sobre distintos aspectos de PeS.
- *Que* se quería preguntar. O proceso previo de observación participante facilitou saber sobre que era interesante incidir.
- *Como* se levarían a cabo. A investigadora familiarizouse coa técnica da entrevista. Reflexionou sobre o seu papel e o das persoas entrevistadas. Favoreceu un ambiente no que o profesorado se sentise a gusto para explicar en detalle as súas iniciativas, a cultura escolar do seu centro, o sistema educativo, en xeral, e o enfoque da materia, en particular. Mantívose unha actitude receptiva como oínte.

Como se recolleu no apartado dos participantes, os tres docentes (E1, E2 e E3) contaban con perfís diferentes, no momento da observación.

Táboa 13. Perfil do profesorado entrevistado

	E1	E2	E3
Formación académica	Licenciado en Xeogr. e H ^a	Licenciada en Xeogr. e H ^a	Licenciada en Bioloxía
Anos na docencia	29	10	12
Anos no centro	4	1	5
Experiencia profesional fóra do ámbito educativo	Non tivo outra experiencia	No ámbito da arqueoloxía e o patrimonio	No ámbito da educación ambiental

Elaboración propia

O instrumento coas preguntas da entrevista foi semi-estruturado, pero flexible a cuestións secundarias que reconducisen a conversa se era preciso. Organizouse ao redor de 9 preguntas, integradas en 5 bloques que podían ser expostos en distinta orde en función da deriva de cada conversa:

1. Breve esbozo biográfico persoal.
2. Contexto educativo do centro e iniciativas didácticas previas.
3. Iniciativa observada, tácticas e avaliación empregada.
4. Competencias promovidas no alumnado, no profesorado e transferencias á sociedade.
5. Observacións e comentarios finais.

Táboa 14. Guión orientativo de preguntas (por bloques) para a entrevista

<i>Bloque 1: Esbozo biográfico persoal</i>
Nome
Anos na profesión
Formación académica previa e traxectoria profesional no ensino secundario
Situación profesional actual (interinidade; en prácticas; itinerante ou definitivo)
Preferencia de materias a impartir
Outras profesións anteriores relevantes
<i>Bloque 2: Contexto educativo do centro e iniciativas didácticas previas</i>
1. Podes contarme cal é o contexto educativo do teu centro na actualidade? A cultura e estabilidade docente; os aspectos socio-económicos e socio-culturais da vila e do alumnado?
2. Como chegaches a asumir na aula este tipo de iniciativas didácticas? Participaches anteriormente noutros proxectos, en departamentos de dinamización, etc?
<i>Bloque 3: Iniciativa observada, tácticas e avaliación</i>
3. Como describirías a unha persoa que descoñeza o proxecto en que consiste, que contidos se traballan e para que tipo de alumnado esta dirixido?
4. Poderías dicirme que obxectivos/metaspas queres acadar con esta actuación?
5. Para desenvolver esta experiencia, que estratexia didáctica/actividades empregas e por que?
6. Poderías dicirme como avalías o alumnado nesta materia e por que decides facelo dese modo?
<i>Bloque 4: Competencias no alumnado, no profesorado e transferencias sociedade</i>
7. Despois da iniciativa, cres que se poden producir cambios e melloras no teu alumnado e como se materializarían na sociedade?
8. Despois da actuación, que cres que che aporta profesionalmente?
<i>Bloque 5: Observacións e comentarios finais</i>
9. Gustaríache engadir algún aspecto máis á nosa conversa que creas que pasamos por alto pero que sexa de importancia para comprender o proxecto?

Elaboración propia

As entrevistas leváronse a cabo transcorrido case o primeiro trimestre da observación. O lugar de celebración acordouse con cada docente. Tratouse de espazos que propiciaban unha atmosfera amable para o diálogo. A duración dependeu do nivel de detalle dado polo profesorado a cada pregunta, sen limitalo en ningún momento. Intentouse non interromper as súas liñas de pensamento, aínda que si convidalos a afondar nalgúnhas ideas (Martínez, 2007). No caso de E2 a entrevista dividiuse en dúas sesións, retomando ideas da primeira conversa na segunda. Neste caso, tras a primeira entrevista, a docente notificou que non quedaran claros os obxectivos da mesma, grazas ao cal se incidíu máis neles na segunda parte, e nas feitas a E1 e a E3.

As entrevistas graváronse e importáronse como pista de audio a Atlas.ti, onde se codificaron. A duración, o lugar de celebración e as citas totais extraídas en cada unha variaron.

Táboa 15. Datos básicos das entrevistas individuais

Entrevista	Data	Duración	Total citas	Citas usadas	Lugar celebración
E1	4/12/2017	1:10:10.57	74	18	Departamento
E2 (a-b)	4/12/2017	(a) 36:36.66	(a) 45	17	Departamento
	15/12/2017	(b) 52:11.16	(b) 55		(b) Cafetería fóra
					Cafetería do centro
E3	15/12/2017	35:34.89	39	11	

Elaboración propia

Despois de cada entrevista redactouse unha reflexión que guiase no futuro a análise dos datos e axudase á redacción dos apartados centrados na mostra e nos participantes.

Ante a dificultade de entrevistar individualmente a un gran número de docentes encargados de impartir PeS en toda Galicia, no curso 2018/2019 contactouse ata en tres ocasións e de xeito individual con cada un dos 39 docentes que estaban a impartir a materia ese ano. Dado o reducido número de centros que impartían a materia, non foi necesario seleccionar unha mostra intencional ou probabilística, pois o total era abarcable.

Pedíuselles responder a un *formulario en liña* de 50 preguntas de resposta múltiple e pechada.

Elaborouse na aplicación Forms do Office 365, á que estaba subscrita a Universidade de Santiago de Compostela. Podía

responderse no ordenador ou nun dispositivo móbil. Decidiuse facer deste modo, confiando en que o formato dixital incrementase o número de respostas (Smith, Jolene, Dillman e Leah, 2007).

Relacionado tamén coas concepcións do profesorado, buscaba contribuír a unha idea máis completa da realidade de PeS.

As preguntas organizáronse ao redor de tres cuestións, *por que, que e como*:

- *Por que*: o propósito do formulario foi ampliar, corroborar ou refutar as ideas e concepcións compartidas nas entrevistas individualizadas.
- *Que*: as preguntas e afirmacións inspiráronse nos catro primeiros bloques da entrevista individualizada e as ideas que xurdiron da súa análise.
- *Como*: outorgóuselle ao profesorado un rol de gran valor e responsabilidade na investigación. E garantíuselles aos docentes interesados un informe estatístico cos resultados, unha vez estes fosen analizados.

O primeiro contacto cos centros estableceuse a través dun correo electrónico, enviado o 23 de abril de 2019. Foi o persoal administrativo ou de dirección quen o reenviou ao profesorado encargado de impartir PeS. No asunto do correo especificouse o nome do instituto. No corpo describiuse o estudo, explicouse o propósito deste, a forma na que se analizarían as respostas e animouse á participación (Díaz de Rada, 2005).

Corpo do correo: Á atención da profesora ou profesor encargado de impartir a materia de Paisaxe e Sustentabilidade no IES (nome do centro): Bo día. O meu nome é Tania Riveiro Rodríguez. Escríbolle en calidade de investigadora da área de didáctica das ciencias sociais na Facultade de Ciencias da Educación da USC. No marco dunha pequena investigación, centrada na materia de Paisaxe e Sustentabilidade (ofertada para 1º/2º da ESO no seu centro), buscamos obter información dos 39 centros que imparten a materia en Galicia. Pedimos a súa pequena colaboración. O seguinte enlace vaille dar acceso a un cuestionario con 50 preguntas de resposta

pechada e 1 aberta (non obrigatoria). O cuestionario échese de xeito moi doado, tanto desde un ordenador como desde un dispositivo móbil. Ao remate do cuestionario deberá premer o botón de “enviar” que, de xeito automático, gravará as respostas nun Excel. Os resultados serán completamente anónimos e os centros identificaranse numericamente. Ao comezo do cuestionario pedimos o nome do centro, exclusivamente coa fin de ter un seguimento dos centros que nos van contestando e con cales teremos que contactar novamente. Por favor, síntase libre de responder o que mellor represente o seu caso particular. Non hai respostas incorrectas. Queremos agradecer de antemán a súa colaboración na iniciativa. Persoalmente, quedo ao seu dispor a través desta conta de correo, desde onde se envía o cuestionario (tania.riveiro@usc.es), para responder calquera dúbida ou recibir calquera comentario.

Ese mesmo correo reenviouse cun breve recordatorio inicial o 21 de maio de 2019. E, finalmente, o 10 de xuño de 2019 contactouse telefonicamente con aquel profesorado que aínda non respondera. Como resultado final, contestaron 35 dos 39 centros contactados, o que supón aproximadamente o 90% do total. O tempo medio de realización do formulario foi de 13:31 minutos.

Os datos básicos de cada iniciativa (curso ofertado, número de matriculados e número de profesorado implicado na materia) obtivéronse da Consellería de Educación. Cada iniciativa anonimizouse do seguinte modo I.5, I.6..., pero comezaron a numerarse desde o 4, para respectar as tres iniciativas observadas (I.1; I.2 e I.3) e evitar posibles confusións na redacción dos resultados.

Nos centros onde máis dun docente impartía PeS, respondeu o coordinador ou coordinadora da materia. Os datos básicos, xunto á rapidez de resposta (ou a ausencia da mesma) compártense a continuación.

Táboa16. Datos básicos da materia, contacto e resposta ao formulario

Initiativa	Curso	Num. de matriculas	Num. de profesores impartindo	Resposta tras o 1º contacto	Respostas tras o 2º contacto	Respostas tras o 3º contacto	Non responde
I.4	2º ESO	23	1	20/04			
I.5	1º ESO	16	1		21/05		
I.6	1º ESO	54	1			14/06	
I.7	2º ESO	14	1				-
I.8	1º ESO	44	1			10/06	
I.9	2º ESO	16	1	23/04			
I.10	1º ESO	13	1		27/05		
I.11	2º ESO	8	1			10/06	
I.12	1º ESO	22	1	03/05			
I.13	1º e 2º ESO	8 e 17	1	26/04			
I.14	1º ESO	48	1		27/05		
I.15	2º ESO	8	1	24/04			
I.16	1º ESO	97	1		23/05		
I.17	1º ESO	12	1				-
I.18	2º ESO	56	1		21/05		
I.19	2º ESO	27	1			10/06	
I.20	2º ESO	33	1	23/04			
I.21	2º ESO	75	1			10/06	
I.22	1º ESO	30	1				-
I.23	2º ESO	11		23/04			
I.24	2º ESO	60	1			11/06	
I.25	2º ESO	21	1			11/06	
I.26	2º ESO	11	1	24/04			
I.27	2º ESO	117	2	25/04			
I.28	2º ESO	13	1		22/05		
I.29	1º ESO	56	1			11/06	
I.30	1º ESO	73	1	23/04			
I.31	1º e 2º ESO	16 e 14	1	08/05			
I.32	1º ESO	28	1		21/05		
I.33	1º ESO	11	1	24/04			
I.34	1º ESO	6	1	24/04			
I.35	2º ESO	38	1	25/04			
I.36	2º ESO	11	1	25/04			
I.37	2º ESO	62	3		24/05		
I.38	1º ESO	29	1				-
I.39	2º ESO	38	1	24/04			
I.40	2º ESO	57	1	24/04			
I.41	2º ESO	29	1	25/04			
I.42	2º ESO	19	1		24/05		

Elaboración propia

Dos 39 centros, máis da metade ofertaban a materia en 2º da ESO (n=22), e cerca do 40% en 1º da ESO (n=15).

Tras o primeiro contacto, respondeu case a metade dos docentes ($n=18$). Tras o segundo contacto, respondeu algo menos dun cuarto ($n=9$). Tras o terceiro contacto, xa telefónico, respondeu ao redor dun quinto ($n=8$). Non responderon 4 centros, unha décima parte.

De entre as preguntas e afirmacións compartidas no formulario, tan só 3 foron de resposta aberta (unha de resposta numérica, unha identificativa e outra descritiva e opcional) (Dillman, Jolene e Leah, 2009). O resto foron pechadas, coa intención de reducir o tempo de resposta dos participantes. Moitas eran de selección múltiple, a escoller entre un abano de respostas. A maioría foron categóricas, pero tamén se introduciu algunha dicotómica (Díaz de Rada, 2005). Tamén apareceron preguntas de escala subxectiva para que os participantes reflexionaran sobre a súa situación particular en PeS. Introducíronse escalas numéricas e de valoración.

Para traballar posteriormente coas preguntas, estas clasificáronse en 10 bloques, aos que se adscribiron distintos aspectos/descricións.

Táboa 17. Bloques, descrición e número de preguntas

Bloque	Descrición	Preguntas
Esbozo biográfico profesional do docente	Sexo, formación académica, anos de docencia, anos no centro, curso e departamento no que ensina	4, 5, 6, 7, 8 10
Experiencia persoal e profesional en PeS	Interese previo e futuro na materia, experiencia presente en PeS, posibles melloras e relevancia da materia	11, 12, 13, 14 15, 16, 17
Contorna do centro	Nome do centro, provincia, características físicas e culturais da contorna e liña educativa do centro	1, 2, 3, 9
Características xerais da iniciativa de PeS	Tipo de aprendizaxe perseguida, adecuación ao cv, obxectivo último, fontes e recursos, tipo de avaliación e instrumentos	18, 21, 22, 23 24, 25
Resposta do alumnado á iniciativa e relación coa contorna	Resposta do alumnado ante a iniciativa de PeS e tipo de identificación do alumnado coa contorna próxima	19, 20
Reflexión sobre estratexias metodolóxicas	Valoración da importancia do papel activo do alumnado, a aprendizaxe por descubrimento, as metodoloxías activas e o traballo cooperativo	26, 27, 28, 40
Reflexión sobre un enfoque crítico	Valoración sobre a importancia de fomentar a conciencia crítica, a xustiza social, a xustiza ambiental, o patrimonio e actitudes sociais e cívicas	29, 30, 31 32, 39
Reflexión sobre trabas á innovación	Valoración da importancia na innovación do apoio da dirección, o claustro, o compromiso docente, da administración e beneficios da innovación no alumnado e profesionalmente no profesorado	33, 34, 35, 36 37, 38
Reflexión sobre posibles transferencias sociais da iniciativa	Repercusión de PeS na contorna, posible sensibilización coa paisaxe cotiá, resignificación de persoas, aprendizaxe colaborativa, resignificación de patrimonio visible e invisible, mesma importancia da sustentabilidade social e ambiental	41, 42, 43, 44 45, 46, 47, 48
Observacións finais	Espazo para aclaracións sobre calquera aspecto non recollido e posible interese da persoa en recibir un informe	49, 50

Elaboración propia

As preguntas e respostas do formulario recóllense a continuación.

Táboa 18. Preguntas e respostas do formulario en liña

Pregunta	Respostas
1. Nome do centro onde traballa	Escriba a súa resposta
2. Provincia onde se atopa o seu centro	A Coruña Lugo Pontevedra Ourense
3. Marque as características e elementos que mellor describan a contorna do centro no que traballa	Costa Interior Rural Urbano Periurbano Localidade de tamaño medio Zona coidada paisaxisticamente Zona maltratada paisaxisticamente Localidade con espazos verdes Localidade con espazos comunitarios Zona en estado de semiabandono Zona con elementos patrimoniais recoñecidos socialmente Zona con elementos patrimoniais que poderían ser considerados patrimonio Zona que carece de elementos con valor patrimonial
4. Sexo	Muller Home Outro
5. Formación académica	Licenciatura/Grao en Historia Licenciatura/Grado en Xeografía Licenciatura/Grao en Historia da Arte Licenciatura/Grao en Bioloxía Licenciatura/Grao en Lingua e Literatura Galega Licenciatura en Xeografía e Historia Outra formación
6. Anos na docencia	Menos de 5 Entre 5 e 10 Entre 10 e 15 Entre 15 e 20 Entre 20 e 25 Máis de 25
7. Departamento no que ensina	Departamento de Xeografía e Historia Departamento de Bioloxía e Xeoloxía Departamento de Lingua e Literatura Galega Outros

8. Número de anos no centro no que traballa actualmente	Escriba a súa resposta
9. Que definiría mellor a liña de traballo do seu centro?	Participa en proxectos e iniciativas educativas, hai colaboración entre departamentos e profesorado, implícase á comunidade e realízanse gran número de actividades Non participa dun gran número de proxectos e iniciativas educativas, apenas hai colaboración entre departamentos e profesorado, non se implica en gran medida á comunidade e o número de actividades realizadas é reducida
10. Curso ou cursos no que imparte Paisaxe e Sustentabilidade	1º da ESO 2º da ESO
11. Tiña interese previa en dar Paisaxe e Sustentabilidade?	Si Non
12. Como valoraría a súa experiencia na materia?	Moi boa Boa Indiferente Mala Moi mala
13. Gustaríalle impartir de novo esta materia?	Si Non Indiferente
14. En caso de non querer repetir a experiencia, marque o motivo ou motivos que mellor se axusten á súa situación	Falta de clarificación curricular Falta de coñecementos respecto á paisaxe Non é unha materia moi seria Non é unha materia de grande utilidade para o alumnado Preferencia doutras materias Falta de horas para traballar o currículo Outro
15. Modificaría algo do seu programa actual en Paisaxe e Sustentabilidade se volvese impartir a materia?	Si Non
16. En caso de desexar modificar algo, con que aspecto ou aspectos tería relación?	Contidos Metodoloxía Avaliación Tempo da materia Todos Outros
17. Aumentaría o número de horas semanais de Paisaxe e Sustentabilidade a expensas	Si Non

dalgunha das materias obrigatorias do mesmo curso?	
18. Das seguintes características, cales describen mellor o seu traballo en Paisaxe e Sustentabilidade?	<p>Hai un compromiso constante coa aprendizaxe crítica</p> <p>Hai un compromiso constante coa aprendizaxe disciplinar</p> <p>Implicase ao alumnado na comunidade e contorna próximas</p> <p>Non se contempla unha implicación directa do alumnado na comunidade e a contorna próximas</p> <p>Foméntase o traballo en grupo en maior medida que o traballo individual</p> <p>Foméntase o traballo individual en maior medida que o traballo en grupo</p> <p>Empréganse estratexias de ensino/aprendizaxe centradas no papel do alumnado (o discurso docente non ocupa a maioría das sesións)</p> <p>Empréganse estratexias de ensino/aprendizaxe centradas no papel docente (o discurso docente ocupa a maioría das sesións)</p>
19. Como está reaccionando o seu alumnado na materia?	<p>Moi ben</p> <p>Ben</p> <p>Indiferente</p> <p>Mal</p> <p>Moi mal</p>
20. Marque a forma na que cre que o seu alumnado se identifica co lugar que habita	<p>Positivamente</p> <p>Negativamente</p> <p>Indiferente</p>
21. Sobre os contidos que presenta ao alumnado en Paisaxe e Sustentabilidade	<p>Enmárcanse 100% no currículo</p> <p>Unha porcentaxe non se enmarca no currículo, pero complétanse co demandado neste</p>
22. De entre estes obxectivos, cal cre que se adaptaría mellor ao seu traballo en Paisaxe e Sustentabilidade	<p>Que o alumnado entenda, valore e se identifique coas paisaxes galegas</p> <p>Que o alumnado reflexione criticamente sobre a súa contorna, que pode estar danada, e intente cambiala nun futuro</p> <p>Que o alumnado se identifique a si mesmo como un axente de cambio xa no presente</p>
23. Sinala que tipo de fontes e recursos emprega en Paisaxe e Sustentabilidade	<p>Prensa</p> <p>Radio</p> <p>Audiovisuais (documentais, filmes, curtas, vídeos en rede)</p> <p>Fontes orais</p>

	<p>Fontes escritas</p> <p>Libro de texto (partes doutros libros doutras materias ou outros recursos)</p> <p>Bases de datos</p> <p>Blog/Páxina web propia</p> <p>Blog/Páxina web allea</p> <p>Ordenadores en grupo</p> <p>Ordenadores individuais</p> <p>Outros recursos TIC</p> <p>Saídas didácticas</p> <p>Outros</p>
24. Que tipo de avaliación leva a cabo en Paisaxe e Sustentabilidade?	<p>Continua</p> <p>Final</p>
25. Cal ou cales destes instrumentos emprega para esa avaliación?	<p>Exame (liberatorios e/ou final)</p> <p>Reflexións individuais</p> <p>Traballos de investigación individuais</p> <p>Traballos de investigación grupais</p> <p>Observación directa e sistemática</p> <p>Contribución e/ou elaboración dun proxecto de aula/centro</p> <p>Creación de portfolios</p> <p>Cadernos individuais do alumnado</p> <p>Outros</p>
26. Marque o nivel de importancia que ten o papel activo do alumnado na súa actividade docente en Paisaxe e Sustentabilidade	<p>Marque estrelas en función de: 1- Nada; 2-Moi pouca; 3-Pouca; 4-Bastante; 5-Moita</p>
27. Marque o nivel de importancia que ten a aprendizaxe por descubrimento na súa actividade docente en Paisaxe e Sustentabilidade	<p>Ídem</p>
28. Marque o nivel de importancia que ten o traballo cooperativo/colaborativo na súa actividade docente en Paisaxe e Sustentabilidade	<p>Ídem</p>
29. Marque o nivel de importancia que ten o fomento da conciencia crítica na súa actividade docente en Paisaxe e Sustentabilidade	<p>Ídem</p>
30. Marque o nivel de importancia que ten a xustiza social na súa actividade docente en Paisaxe e Sustentabilidade	<p>Ídem</p>
31. Marque o nivel de importancia que ten a xustiza medioambiental na	<p>Ídem</p>

súa actividade docente en Paisaxe e Sustentabilidade	
32. Marque o nivel de importancia que ten o patrimonio na súa actividade docente en Paisaxe e Sustentabilidade	Ídem
33. Que grao de importancia cre que ten para a innovación docente o equipo directivo?	Moita Bastante Pouca Moi pouca Ningunha
34. Que grao de importancia cre que ten para a innovación docente o apoio do claustro?	Ídem
35. Que grao de importancia cre que ten para a innovación docente o compromiso social do profesorado?	Ídem
36. Que nivel de acordo ten coa seguinte afirmación: “A demanda de innovación pedida ao profesorado pola administración educativa non se axusta nin é sostible coa realidade docente”	Marque estrelas en función de: *-Nada de acordo; **-Algo de acordo; ***- Pouco de acordo; ****-Bastante de acordo; *****-Moi de acordo
37. Que nivel de acordo ten coa seguinte afirmación: “A innovación reforza e nutre novos coñecementos disciplinares para o profesorado”	Ídem
38. Que nivel de acordo ten coa seguinte afirmación: “Innovar na aula supón un maior benestar profesional”	Ídem
39. Que nivel de acordo ten coa seguinte afirmación: “Fomentar actitudes críticas no alumnado debe ser unha tarefa do profesorado”	Ídem
40. Que nivel de acordo ten coa seguinte afirmación: “Empregar metodoloxías activas favorece a implicación do alumnado en calquera materia”	Ídem
41. Que nivel de acordo ten coa seguinte afirmación: “Paisaxe e Sustentabilidade sensibiliza ao alumnado en relación á súa paisaxe próxima”	Ídem

42. Que nivel de acordo ten coa seguinte afirmación: “Paisaxe e Sustentabilidade permite resignificar a persoas esquecidas”	Ídem
43. Que nivel de acordo ten coa seguinte afirmación: “Paisaxe e Sustentabilidade favorece unha aprendizaxe cooperativa”	Ídem
44. Que nivel de acordo ten coa seguinte afirmación: “O estudo da paisaxe é máis completo se se traballa en torno a elementos inmateriais do mesmo”	Ídem
45. Que nivel de acordo ten coa seguinte afirmación: “A idea de sustentabilidade social é igual de importante que a idea de sustentabilidade medioambiental”	Ídem
46. Que nivel de acordo ten coa seguinte afirmación: “O patrimonio debe formar parte do estudo da paisaxe”	Ídem
47. Que nivel de acordo ten coa seguinte afirmación: “O patrimonio axuda a que o alumnado se identifique coa súa contorna”	Ídem
48. Que nivel de acordo ten coa seguinte afirmación: “Calquera proxecto sobre a paisaxe próxima levado a cabo na aula debe repercutir dalgunha forma na contorna próxima ao centro”	Ídem
49. Se o desexa e o ve de interese, escriba a continuación sobre calquera aspecto do seu traballo en Paisaxe e Sustentabilidade que entenda que non recollemos anteriormente de xeito preciso e queira compartir connosco	Escriba a súa resposta
50. Desexa recibir un informe cos resultados gráficos obtidos neste cuestionario?	Si Non

Elaboración propia

3.4.2.1 Análise do 2º eixo (entrevistas)

As 4 pistas de audio das entrevistas feitas a E1, E2 e E3 importáronse ao software de análise de datos cualitativos Atlas.ti. Almacenáronse nunha unidade hermenéutica baixo o nome de “Concepcións do profesorado (segundos resultados)”.

De forma manual, seleccionáronse estratos de interese para a investigación, converténdose en citas. Dos 4 audios xurdiron 213 citas. Cada unha delas transcribiuse no apartado de comentarios do programa. Nos resultados deste informe de investigación compártense 46 citas, na súa totalidade ou parcialmente.

Tras o primeiro barrido dos audios, as citas organizáronse en 9 categorías (G1, G2, ...), ou grupo de códigos. A estes agregáronse 50 códigos (c1, c2, ...), organizados por grupo e cor no programa para un mellor manexo. Estes estaban relacionados cos bloques e descrición das entrevistas.

A continuación, compártense os descritores de cada grupo de códigos e códigos vinculados.

Táboa 19. Descritores dos grupos de códigos e códigos

(G1) Perfil docente	
<i>Tipo de profesorado. A súa experiencia profesional e académica. A súa actitude ante o cambio</i>	
c1 Experiencia docente	Anos no corpo. Coñecemento do sistema educativo
c2 Experiencia no centro	Anos no centro. Coñecemento do centro educativo
c3 Formación académica	Estudios universitarios cursados
c4 Orixe	Lugar de procedencia. Proximidade ao centro ou incluso se é/ou provén doutra comunidade
c5 Ilusión	Aspectos que ilusionan á persoa entrevistada
c6 Renovación docente	Cambios asumidos na práctica docente, vistos como necesarios para melloralas e sentirse ben co traballo
c7 Experiencia en educación patrimonial	Experiencia profesional previa con algún vínculo ao patrimonio e a súa xestión
(G2) Contexto	
<i>Tipo de centro, liña educativa, liña de innovación, tipo de contorna e comunidade, nivel socio-económico do alumnado e as familias</i>	
c8 Contexto do centro	Aspectos xerais da liña do centro, o profesorado, o equipo directivo e a comunidade
c9 Contexto do alumnado	Aspectos xerais do tipo de alumnado matriculado no centro e da situación socio-económica das súas familias
c10 Facilidades para a innovación	Aspectos que mellorarían a posta en marcha de proxectos ou iniciativas innovadoras no centro
(G3) Contorna	
<i>Tipo de vila, as súas características físicas, humanas e socio-culturais. Tipo de identificación e integración do alumnado na contorna</i>	
c11 Contorna próxima	Características e elementos máis destacados do territorio próximo
c12 Empatía	Nivel de empatía que o alumnado sente pola súa historia e protagonistas
c13 Historia	Elementos da historia da contorna que favorecesen a adquisición de coñecementos históricos sobre o pasado
c14 Identificación coa contorna	Nivel de identificación que o alumnado sente coa súa contorna
c15 Integración coa contorna	Nivel de integración do alumnado coa súa contorna
(G4) Iniciativa	
<i>Características da iniciativa educativa, obxectivos, organización da materia, participación en proxectos educativos da comunidade, tipo de traballo e enfoque da paisaxe</i>	
c16 Obxectivos	Metas establecidas na iniciativa
c17 Proxecto actual	Características da iniciativa educativa en marcha

c18 Paisaxe e Sustentabilidade	Referencias á materia, o currículo, a carga lectiva e a organización
c19 Proxectoterra	Participación en proxectos educativos promovidos a nivel local, rexional ou nacional
c20 Estrutura ou traballo guiado	Referencias a un tipo de traballo moi guiado polo profesorado ao longo de todo o curso académico
c21 Enfoque local/personalizado	Referencia a un enfoque local das actividades da iniciativa e personalizado no alumnado
(G5) Patrimonio e Sustentabilidade	
<i>Concepto e tipos de patrimonio e concepto e tipos de sustentabilidade asumidos na iniciativa</i>	
c22 Concepto de patrimonio	Mencións ao patrimonio dentro da iniciativa educativa
c23 Patrimonio cultural	Mencións a elementos patrimoniais culturais da contorna, tanto no presente como no pasado
c24 Patrimonio natural	Mencións a elementos naturais da contorna, tanto no presente como no pasado
c25 Patrimonio social	Mencións a distintos axentes sociais representativos da contorna, tanto no presente como no pasado
c26 Patrimonio visible/invisible	Mencións a elementos visibles ou invisibles de patrimonio cultural, natural e social da contorna
c27 Patrimonio en negativo	Mencións a elementos patrimoniais, tanxibles ou intanxibles, relacionados con historias conflitivas
c28 Sustentabilidade social	Mencións a aspectos relacionados coa sustentabilidade social, o equilibrio entre territorio e persoas
c29 Sustentabilidade medioambiental	Mencións a aspectos relacionados coa sustentabilidade medioambiental, o equilibrio na xestión de recursos
c30 Concepto de paisaxe	Mencións á paisaxe dentro da iniciativa educativa
c31 Axentes patrimoniais	Mencións á forma na que o alumnado se converte nun axente patrimonializador
(G6) Innovación	
<i>Liña metodolóxica, tipo de metodoloxía, interdisciplinariade</i>	
c32 Innovación metodolóxica	Referencias a estratexias de innovación docente
c33 Tipo de metodoloxía	Referencias a algún tipo de metodoloxía activa ou pasiva en relación ao papel do alumnado
c34 Interdisciplinariade	Referencias ao traballo interdisciplinar na iniciativa ou a posibilidades de crear proxectos interdisciplinares
c35 Participación en proxectos	Participación en proxectos educativos promovidos a nivel local, rexional ou nacional
c36 Traballo individual	Emprego do traballo individual como chave da iniciativa
c37 Traballo cooperativo	Emprego do traballo cooperativo como chave da iniciativa
c38 TIC/audiovisuais	Emprego das TIC e de distintos audiovisuais

c39 Enfoque competencial	Mencións a un enfoque que procure reforzar competencias diversas no alumnado
c40 Creatividade	Ideas que fuxan do molde de ensino tradicional
c41 Perspectiva futuro	Ideas da persoa entrevistada en relación ao futuro da iniciativa. Desexo de continuar por esa liña
(G7) Recursos e fontes	
<i>Recursos empregados na iniciativa e tipo de fontes propostas ao alumnado para o traballo da materia</i>	
c42 Recursos	Recursos empregados. Falta deles se fose o caso
c43 Fontes	Tipo de fontes
(G8) Avaliación	
<i>Tipo de avaliación levada a cabo na iniciativa</i>	
c44 Avaliación	Mención á forma de avaliación e relevancia na iniciativa
(G9) Posibles transformacións	
<i>Forma na que se pode producir un impacto na sociedade e territorio próximo. Destrezas sociais, cívicas e pensamento crítico no alumnado. Transformacións no profesorado</i>	
c45 Compromiso alumnado	Actitudes de compromiso do alumnado coa sociedade próxima, promovidas pola iniciativa
c46 Compromiso profesorado	Actitudes de compromiso do profesorado coa educación e perfil docente necesario neste tipo de iniciativas
c47 Reflexión crítica	Aspectos que promoven o pensamento crítico no alumnado. Ideas asumidas polo profesorado ou implícitas na iniciativa
c48 Cidadanía	Aspectos que promoven a cidadanía no alumnado, o potencial de cambio e mellora na contorna
C49 Transformación docente	Implicacións de iniciativas innovadoras na profesión docente. Impacto persoal e profesional na práctica docente
c50 Transformación ou impacto social	Posible impacto social que a iniciativa ten ou podería chegar a ter na comunidade próxima
Elaboración propia	

De cara a facer unha descrición detallada das 3 entrevistas exportouse desde o programa Atlas.ti un informe en Word, agrupado por códigos, sinalando o grupo ao que pertencen, os códigos vinculados, as citas e o seu contido. Dese informe seleccionáronse manualmente aquelas citas que axudasen a detallar e exemplificar puntos de acordo entre os tres docentes. Dos 9 grupos de códigos e 50 códigos vinculados destacaron 14 ideas principais que aparecían de forma reiterada nas conversas.

Táboa 20. Ideas principais das entrevistas a E1, E2 e E3

Bloques temáticos das entrevistas
1. Valoración positiva dun currículo aberto
2. Valoración positiva da implicación da comunidade educativa
3. Asociación de estabilidade profesional coa innovación educativa
4. Asociación do control no profesorado coa falta de innovación educativa
5. Valoración da innovación educativa como forma de aprendizaxe profesional
6. Asociación da innovación educativa cun maior benestar profesional
7. Asociación da materia co desenvolvemento do pensamento crítico no alumnado
8. Asociación da materia co desenvolvemento de destrezas sociais no alumnado
9. Asociación da paisaxe a elementos inmateriais
10. Asociación de sustentabilidade co medioambiente e con aspectos sociais
11. Asociación da paisaxe co patrimonio
12. Valoración positiva de trasladar resultados didácticos á comunidade próxima
13. Asociación dun ensino crítico cun necesario apoio social
14. Asociación da materia a obxectivos diversos

Elaboración propia

Nos resultados desenvolveranse estas 14 ideas, e incluíranse as citas que mellor representen cada unha delas. O obxectivo foi dar unha visión global das concepcións do profesorado respecto á materia, o seu contexto educativo e a contorna na que traballaron e a materia e proxecto educativo observado.

3.4.2.2 Análise do 2º eixo (formulario)

As 35 respostas obtidas do formulario rexistráronse nunha folla de cálculo de Excel. No proceso de análise, o primeiro paso foi obter medidas primarias de frecuencia e media. Os datos/respostas que eran adecuadas pasáronse manualmente a

unha nova folla de cálculo, onde se inseriron distintos tipos de figuras.

Destacouse a relación existente entre algunhas preguntas/respostas do formulario en liña e os 14 bloques temáticos das entrevistas individuais. O que permitiu observar se as opinións de E1, E2 e E3 eran compartidas ou non polo resto do profesorado.

Táboa 21. Relación das ideas das entrevistas e preguntas do formulario

Ideas das entrevistas	Preguntas do formulario
1	12, 21
2	33, 34
3	35
4	36
5	37
6	38
7	29, 26
8	41, 42, 43
9	44
10	30, 31, 45
11	32, 46
12	47, 48
13	39
14	22

Elaboración propia

Na redacción dos resultados rexístranse anotacións pertinentes sobre o nivel de coincidencia co dito por E1, E2 e E3.

En xeral, as medidas de frecuencia, as medias das preguntas de escalas subxectivas (de valoración ou numéricas) e a relación coas entrevistas individualizadas permitiron obter unha idea das concepcións comúns do profesorado respecto á materia e o seu contexto educativo e territorial.

Co fin de acadar unha imaxe máis completa sobre as pescudas, a folla de cálculo importouse ao programa estatístico de análise de datos cuantitativos “R”. Un software de uso libre. Os pasos levados a cabo nel foron os seguintes:

1. Importouse o ficheiro Excel coas respostas do formulario. O identificador foi “Concepcións do profesorado”.
2. Describiuse a estrutura dos datos en función de se eran factoriais ou numéricos.

3. As variables categóricas de 8 preguntas individualizáronse como variables independentes.
4. Elaboráronse táboas cruzadas entre variables independentes e outras dependentes, para facilitar unha análise máis detallada.
5. Calculouse a regresión lineal entre algunhas variables para coñecer a súa causalidade e nivel de significancia, de forma que se puidese observar se eran ou non un bo indicador para explicar os resultados.

No informe final aparecen todas as táboas, as medias e todas as regresións levadas a cabo.



A continuación, preséntase a categorización das variables independentes e dependentes, os bloques aos que pertencen e correlacións propostas e as preguntas de investigación concretas asociadas. Isto serviu para elaborar un informe descritivo moito máis detallado.

Táboa 22. Variables independentes e dependentes, relacións e preguntas

Variables independentes (VI)	Variables dependentes (VD)
Semblanza profesional	Características xerais da iniciativa
	Cruce coa p.18: características da iniciativa
	Experiencia persoal e profesional en PeS
	Cruce coa p.11: interese previo en PeS
	Cruce coa p.12: experiencia actual en PeS
	Cruce coa p.13: interese futuro en PeS
Sexo (p.4)	Cruce coa p.15: interese en modificar o programa
Anos na docencia (p.6)	Cruce coa p.17: interese en aumentar horas lectivas
Departamento (p.7)	Reflexión sobre as trabas á innovación
	Cruce coa p.33: rol na innovación do equipo directivo
	Cruce coa p.34: rol na innovación do claustro
	Cruce coa p.35: rol na innovación do profesorado
	Cruce coa p.36: rol na innovación da administración
	Cruce coa p.37: rol na innovación do coñecemento
	Cruce coa p.38: rol na innovación do benestar prof.
Preguntas relacionadas ao esbozo biográfico e profesional docente	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Condicionan o sexo (p.4), o tempo na docencia (p.6), a área de coñecemento do departamento (p.7) e o curso no que se imparte a materia (p.10) ... <ul style="list-style-type: none"> a. o tipo de experiencia asumida na aula (p.18)? b. a experiencia docente (p.12), a interese previa e futura na materia (p.11, p.13), e a visión e relevancia da mesma (p.15, p.17)? c. a visión docente sobre as trabas á innovación educativa (p.33, p.34, p.35, p.36, p.37, p.38) 	
Contorna do centro	Características xerais da iniciativa
Provincia do centro (p.2)	Cruce p.18: características iniciativa
Características da contorna (p.3)	Resposta do alumnado á iniciativa e a contorna
Liña educativa centro (p.9)	Cruce p.20: identificación alumnado

Pregunta relacionada á contorna do centro	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Condicionan a provincia (p.2), as características da contorna (p.3) e a liña educativa do centro (p.9) ... <ul style="list-style-type: none"> - o tipo de experiencia asumida na aula (p.18)? - a identificación do alumnado coa contorna (p.20)? 	
Características iniciativa	Resposta do alumnado á iniciativa e a contorna
Características da iniciativa (p.18) Departamento (p.7) Curso (p.10)	Cruce p.19: actitude alumnado
	Características xerais da iniciativa
	Cruce p.21: tipo de contidos
	Cruce p.22: tipo de obxectivos
	Reflexión sobre estratexias metodolóxicas
	Cruce p.26: papel do alumnado
	Cruce p.27: aprend. por descubrimento
	Cruce p.28: aprendizaxe colaborativa
	Cruce p.40: metodoloxías activas
	Reflexión sobre un enfoque crítico
	Cruce p.29: conciencia crítica
	Cruce p.30: xustiza social
	Cruce p.31: xustiza medioambiental
	Cruce p.32: patrimonio
	Cruce p.39: actitudes críticas
	Reflexión sobre posibles transferencias á sociedade
	Cruce p.41: sensibiliza ao alumnado
	Cruce p.42: resignificación persoas
	Cruce p.43: aprendizaxe cooperativa
	Cruce p.44: elementos inmateriais
	Cruce p.45: nivel de importancia de sustentabilidade social e medioambiental
	Cruce p.46: patrimonio-paisaxe
	Cruce p.47: identificación coa contorna
	Cruce p.48: impacto na comunidade
Preguntas relacionadas coas características, o departamento e o curso	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Condicionan as características da iniciativa (p.18) ... <ul style="list-style-type: none"> - a actitude do alumnado (p.19)? ▪ Condicionan as características da iniciativa (p.18), a área de coñecemento do departamento (p.7) e o curso no que se imparte PeS (p.10) ... <ul style="list-style-type: none"> - o tipo de contidos traballados na materia (p.21)? - o tipo de obxectivo perseguido na materia (p.22)? ▪ Condicionan as características da iniciativa (p.18), a área de coñecemento do departamento (p.7) e o curso no que se imparte PeS (p.10) ... <ul style="list-style-type: none"> - o nivel de importancia dado ao alumnado na materia (p.26)? - o nivel de importancia dado á aprendizaxe por descubrimento na materia (p.27)? - o nivel de importancia dado á aprendizaxe colaborativa na materia (p.28)? 	

-
- a valoración dada á materia como potenciadora de metodoloxías activas (p.40)?
 - Condicionan as características da iniciativa (p.18), a área de coñecemento do departamento (p.7) e o curso no que se imparte PeS (p.10) ...
 - o nivel de importancia dado á conciencia crítica na materia (p.29)?
 - o nivel de importancia dado á xustiza social na materia (p.30)?
 - o nivel de importancia dado á xustiza medioambiental na materia (p.31)?
 - o nivel de importancia dado ao patrimonio na materia (p.32)?
 - a valoración dada á materia como potenciadora de actitudes críticas (p.39)?
 - Condicionan as características da iniciativa (p.18), a área de coñecemento do departamento (p.7) e o curso no que se imparte PeS (p.10) ...
 - a valoración dada á materia como potenciadora dunha sensibilización do alumnado coa contorna (p.41)?
 - a valoración dada á materia como potenciadora da resignificación de persoas e colectivos esquecidos (p.42)?
 - a valoración dada á materia como potenciadora da aprendizaxe cooperativa (p.43)?
 - a valoración dada á materia como potenciadora de elementos inmateriais (p.44)?
 - a valoración dada á materia como potenciadora da resignificación de persoas e colectivos esquecidos (p.45)?
 - a valoración dada á materia como potenciadora do patrimonio en relación á paisaxe (p.46)?
 - a valoración dada á materia como potenciadora da identificación coa contorna (p.47)?
 - a valoración dada á materia como potenciadora dun impacto positivo na comunidade (p.48)?
-

Elaboración propia

Con estas correlacións pretendía saberse se o esbozo biográfico profesional, a contorna, o contexto do centro e as características xerais das iniciativas condicionaban outros aspectos da materia como, por exemplo, a resposta do alumnado á iniciativa, a identificación coa contorna, as estratexias metodolóxicas; o pensamento crítico, as reflexións sobre as trabas á innovación ou as posibles transferencias á sociedade.

Dado que algunhas preguntas tiñan respostas múltiples, estas tiveron que categorizarse para simplificar os cruzamentos. Concretamente, iso sucedeu coa pregunta 18 e a 3.

A pregunta 18, sobre as características xerais da iniciativa, sintetizouse intentando diferenciar entre profesorado que apostaba plenamente por técnicas e enfoques innovadores, outros que equilibraban tradición con técnicas e enfoques novidosos e os que seguían asentados en prácticas máis tradicionais.

Táboa 23. Categorización da pregunta/variable 18

	Explicación	Categorías	Descritores
18: características xerais da iniciativa	Enfoque innovador: 2 opcións	Moi innovadora	O/a docente escolle: 2 opcións do enfoque innovador e 2 opcións do método innovador
	- un compromiso constante coa aprendizaxe crítica;	Bastante innovadora	O/a docente escolle: 2 opcións do enfoque innovador e 1 opción do método innovador
	- implica ao alumnado na comunidade e contorna próxima		ou 2 opcións do método innovador e 1 opción do enfoque innovador
	Método innovador: 2 opcións	Algo innovadora	O/a docente escolle: 1 opción do enfoque innovador e 1 opción do método innovador
	- fomenta o traballo en grupo en maior medida que o individual		ou 2 opcións do método innovador e sen enfoque
	- emprega estratexias de ensino e aprendizaxe máis centradas no papel do estudante	Pouco innovadora	2 opcións de enfoque innovador e método tradicional
	Enfoque tradicional: 2 opcións		O/a docente escolle: 1 opción do enfoque innovador pero 1 ou 2 opcións do método tradicional
	- Hai compromiso constante coa aprendizaxe disciplinar;		ou 1 ou 2 opcións do enfoque tradicional e 1 ou 2 opcións do método tradicional
	- Non implica ao alumnado na comunidade e contorna próxima		
	Método tradicional: 2 opcións		
	- fomenta o traballo en individual en maior medida que o grupal		
	- emprega estratexias de ensino e aprendizaxe máis centradas no papel do docente		

Elaboración propia

A pregunta 3, relacionada coas características da contorna, sintetizouse ao redor de aspectos xerais que describiran os arredores dos centros. Compártese a explicación, categorización e descritores.

Táboa 24. Categorización da pregunta/variable 3

Explicación	Categorías	Descritores
3: características da contorna do centro	Paisaxe e patrimonio recoñecidos	O/a docente sinala: Que se trata dunha zona coidada paisaxisticamente e que conta con patrimonio recoñecido socialmente
	Ausencia de paisaxe e patrimonio con potencial	O/a docente: Non identifica unha paisaxe característica pero si sinala un patrimonio que podería ser recoñecido socialmente
	Paisaxe maltratada e patrimonio con potencial	O/a docente sinala: Que se trata dunha paisaxe maltratada pero identifica patrimonio esquecido, pero que podería ser recoñecido socialmente
	Paisaxe maltratada e sen patrimonio	O/a docente: Non sinala ningún tipo de paisaxe ou di que a que hai está maltratada e non sinala ningún tipo posible de patrimonio ou di que non hai
	Non identifica	O/a docente: Non sinala ningunha paisaxe característica, nin patrimonio da zona

Elaboración propia

No tocante ás regresións, no formulario revisáronse as relacións entre 22 preguntas, as comprendidas entre a pregunta 26 e a 48, todas de escala e valoración. A través de modelos de regresión lineal, observouse a influencia positiva dunhas cuestións sobre outras. Todas gardaban relación coa visión docente respecto de distintos aspectos das súas iniciativas en Paisaxe e Sustentabilidade.

3.4.3 Eixo 3: valoración e comprensión do alumnado: cuestionario

Para a análise das reflexións do alumnado sobre a súa experiencia e aprendizaxe en Paisaxe e Sustentabilidade empregouse un cuestionario.

É un dos instrumentos habituais na investigación en ciencias sociais, xa que permite obter información de forma accesible, sen necesidade de afrontar grandes trabas loxísticas (Flick, 2015). Intentando evitar a carga subxectiva que o alumnado de 13 e/ou 14 anos pode asumir en respostas predeterminadas, deseñouse un cuestionario semi-aberto (Quivy e Campenhoudt, 2005).

Respondérono 70 estudantes (n=70). Estes pertencían ás tres iniciativas observadas durante o curso 2017/2018.

Táboa 26. Reparto de alumnado participante por iniciativa

I.1	28 participantes
I.2	22 total participantes
I.3	20 total participantes
Elaboración propia	

En coordinación co profesorado involucrado nas iniciativas, decidiuse pasar o cuestionario case ao finalizar o terceiro trimestre. Concretamente, no mes de xuño. Por unha banda, isto favoreceu no alumnado un clima de participación consciente e de confianza na investigación, tras o proceso de observación na aula (González, 2007). Por outra, dábase case por finalizada a materia. Naqueles casos onde o tempo foi moi axustado, permitiuse que o alumnado levase o cuestionario a casa, tras explicalo na aula. En I.1 o cuestionario explicouse e comezouse nos últimos 15 minutos dunha sesión e o alumnado rematouno en casa. En I.2 explicouse na aula e cubriuse en casa. En I.3 explicouse e cubriuse ao longo de 50 minutos, nunha sesión completa.

O cuestionario pasouse en papel, impreso a dobre cara. Incluíu o nome do centro, o curso e a materia. Entre as preguntas non se deixou un espazo moi extenso, para evitar respostas innecesariamente longas.

Antes de que o alumnado o comezase, revisáronse consideracións relacionadas co anonimato, o obxectivo que se perseguía, a importancia da autenticidade das respostas ou a estrutura do cuestionario.

Constou dun número reducido de preguntas, 10 en total. Todas foron de resposta semi-aberta e descritiva. A súa formulación buscaba favorecer unha expresión libre e sinxela. A prioridade do cuestionario non era extraer novos resultados, senón que a información extraída das respostas rexeitara ou confirmara outros datos recollidos na investigación.

As preguntas organizáronse en bloques: 1) valoración persoal da materia; 2) valoración da experiencia co traballo colaborativo; 3) significación persoal dada á materia; 4) comprensión de contidos estruturadores; 5) adquisición de competencias sociais, cívicas e/ou académicas.

Cadanseu bloque tivo unha ou varias preguntas.

Táboa 27. Preguntas do cuestionario semi-aberto

Pregunta 1	
1.1	Gustouche a forma en que se vos ensinou Paisaxe e Sustentabilidade?
1.2	Pareceuche diferente ao resto de materias?
1.3	Como te sentiches?
Pregunta 2	
2.1	Que é o que che pareceu máis interesante?
2.2	Consideras que se podería mellorar algunha cousa?
Pregunta 3	
3.1	Fixeras xa antes traballo en grupo?
3.2	Que che pareceu a experiencia?
Pregunta 4	
4.1	Foi importante para ti a materia?
4.2	Recomendarías PeS a outros compeñeiros e compañeiras
Pregunta 5	
5	Que consideras que foi o máis importante que aprendiches na materia?
Pregunta 6	
6	Que é para ti unha paisaxe?
Pregunta 7	
7	Que pensas que é a sustentabilidade?
Pregunta 8	
8	Consideras que unha paisaxe pode formar parte do teu patrimonio? Ou, dito doutro modo, pensas que hai paisaxes importantes para ti? Por que?
Pregunta 9	
9.1	Explica esta imaxe (a):



9.2 Explica esta imaxe (b):



9.3 Explica esta imaxe (c):



Pregunta 10

10 Observa as seguintes imaxes. Pensas que podería haber algunha relación entre elas? Farías algo co edificio en ruínas? (d/e)



A intención das preguntas 1 a 8 non dá lugar a dúbida. Pero si merecen unha explicación a 9 e a 10. Estas empregaron fotografías de libre acceso na rede que situaron ao alumnado en lugares/paisaxes non sustentables social e ambientalmente, na procura de espertar algunha emoción neles que derivarase nunha reflexión social e crítica sobre as mesmas.

As imaxes seleccionadas tamén pretenderon recoller parte dos coñecementos propostos na materia.

No caso da pregunta 9 as imaxes recolleron:

- a. Unha paisaxe urbana baixo unha forte contaminación acústica e atmosférica, degradada urbanisticamente.
- b. Unha paisaxe urbana, degradada urbanisticamente e non sustentable desde o punto de vista social (asentamento poboacional nos arrabaldes dunha grande urbe).
- c. Unha paisaxe costeira sometida a un proceso de tala masiva e a invasión dunha especie alóctona (gran eucalipto).

A contaminación acústica e atmosférica, o exceso de tráfico, a degradación dos núcleos urbanos, os desequilibrios sociais existentes en distintos territorios, a falta de lexislación costeira e o seu incumprimento, ou a introdución desmedida de especies invasoras son ideas coas que o alumnado se familiarizou en Paisaxe e Sustentabilidade. Tendo iso en conta, pretendíase constatar se nos comentarios das imaxes o alumnado era quen de empregar este tipo de terminoloxía ou se, pola contra, facía unha descrición idealizada, sen reparar neses desequilibrios e sen usar eses conceptos. As respostas nun ou noutro sentido reforzarían ou refutarían a idea de se o alumnado adquiriu coa materia un coñecemento significativo e útil.

No caso da pregunta 10, as imaxes, que non estaban relacionadas entre si, pero que poderían estalo, recolleron:

- d. Unha antiga fábrica conserveira galega, con mulleres traballadoras en plena xornada laboral.
- e. Unha nave en estado de total abandono na actualidade, exemplo dun patrimonio industrial visible e esquecido.

Ao longo da materia, e en todas as iniciativas, o alumnado revisou temas vencellados ao patrimonio, a súa preservación física, o seu rexistro na memoria social das comunidades e os seus usos pasados, presentes e futuros. A través destas dúas imaxes

quería verse se o alumnado era quen de relacionar pasado e presente e defender usos sociais de interese público para o edificio en ruínas, fronte a privados e de ocio, desvinculados do uso orixinal da construción. Tamén, se era capaz de pór en valor a figura da muller e o seu traballo. Estas ideas permitirían ver se o alumnado desenvolvera competencias sociais e cívicas.

3.4.3.1 Análise do 3º eixo

Os cuestionarios analizáronse de forma agregada (Díaz de Rada, 2005). Unha vez recollidos, escaneáronse nun mesmo documento. Importouse ao programa de datos cualitativos Atlas.ti. A unidade hermenéutica foi *Valoracións alumnado (terceiros resultados)*.

Cada cuestionario de cada participante numerouse en orde correlativa co seguinte identificativo: ex. Es1, Es2. A súa disposición no documento permitiu identificar a que iniciativa se correspondía cada cuestionario-participante.

Táboa 28. Relación de estudantes por iniciativa

Iniciativa	Estudantes	Total participantes
I.3	De Es1 a Es20	20
I.2	De Es21 a Es42	22
I.1	De Es43 a Es70	28
Elaboración propia		

Unha vez no programa, cada resposta a cada pregunta converteuse nunha cita. Debido a que as respostas estaban redactadas a man, transcribíronse manualmente no apartado de comentarios de cada cita.

Obtívose unha primeira idea do respondido polo alumnado ao codificar cada pregunta cun número (códigos 1-2-3-4-5-6-7-8-9.1-9.2-9.3-10), subdividindo a 9 en tres, dado que se pedía describir tres imaxes distintas. Esta primeira codificación permitiu exportar un informe de citas por código con comentarios que favoreceu a análise pregunta a pregunta, reflexionando sobre cal era a codificación máis axeitada e asociada a cada unha delas.

Así, á marxe deses códigos iniciais, creáronse 91 códigos, adscritos a 10 grupos de códigos relacionados con cada pregunta, e con descritores individualizados.

Táboa29. Relación preguntas, códigos e descritores do cuestionario

Pregunta e subpreguntas 1	
Total: 14 códigos	
<i>Gustouche a forma na que se vos ensinou Paisaxe e Sustentabilidade?</i>	
Código	Descriptor
Visión positiva	o/a estudante manifesta unha visión positiva respecto á materia
Visión negativa	o/a estudante manifesta unha visión negativa respecto á materia
<i>Pareceuche diferente ao resto das materias?</i>	
Diferente	o/a estudante manifesta que a materia foi distinta ao resto das que está a cursar
Igual	o/a estudante manifesta que a materia foi semellante ao resto das que está a cursar
Máis doada	o/a estudante destaca sobre outras características que a materia é moi doada e non require dun grande esforzo académico
Máis amena	o/a estudante destaca sobre outras características que a materia é, simplemente, máis entretida
Metodoloxicamente interesante	o/a estudante destaca sobre outras características que a materia emprega unha metodoloxía distinta (centrada no alumnado, inclusiva, de traballo en grupo, con saídas didácticas, novas estratexias...)
Aprendizaxe novidosa	o/a estudante manifesta que na materia aprende cousas moi interesantes e novidasas
Aprendizaxe útil	o/a estudante manifesta que na materia aprende cousas importantes sobre a contorna próxima e o seu coidado
Falta de aprendizaxe	o/a estudante manifesta que na materia hai unha falta de contidos
Falta de interese	o/a estudante manifesta que a materia lle resulta aburrida
<i>Como te sentiches?</i>	
Sensación positiva	o/a estudante manifesta que ao longo da materia sentiuse a gusto
Sensación indefinida	o/a estudante manifesta que en momentos da materia estivo a gusto e noutros non tanto
Sensación negativa	o/a estudante manifesta que ao longo da materia sentiuse mal ou non a deu seguido
Pregunta e subpreguntas 2	
Total: 13 códigos	
<i>Que é o que che pareceu máis interesante?</i>	
Nada en especial	o/a estudante non resalta nada en particular e dálle importancia a todo por igual
Saídas didácticas	o/a estudante resalta a importancia das saídas didácticas
Método/estratexias	o/a estudante destaca positivamente estratexias do método didáctico de PeS (o uso

	de TIC, audiovisuais, ordenadores, base de datos, traballos en grupo ou exposicións)
Estudo da contorna/axentes	o/a estudante destaca a importancia de coñecer o territorio próximo e as persoas que o integran
Paisaxe e medioambiente	o/a estudante resalta a importancia de coñecer aspectos vencellados á natureza e como de relevante é isto para o coidado do medio
Paisaxe e patrimonio	o/ a estudante salienta a importancia de coñecer aspectos sociais e patrimoniais da paisaxe cotiá dado o descoñecemento sobre o territorio próximo
Consideras que se podería mellorar algunha cousa?	
Non-cambios	o/a estudante considera que non é necesario facer cambios
Si-cambios	o/a estudante considera que algo sempre se pode mellorar
Máis saídas	o/a estudante sinala, en clave positiva, que sería bo ter máis tempo fóra durante as saídas ou incluso facer algunha outra na contorna máis inmediata
Máis temario	o/a estudante bota en falta traballar máis contidos e ter máis temario, así como ampliar temas concretos como o da sustentabilidade ou a importancia da paisaxe próxima
Máis práctica	o/a estudante bota en falta que a materia que sexa máis práctica, e non tan teórica
Máis amena	o/a estudante manifesta que a materia simplemente podería ser máis entretida
Melloras no alumnado	o/a estudante destaca que o grupo e o seu traballo debería mellorar (comportamento, compromiso co traballo en equipo...)
Pregunta e subpreguntas 3	
Total: 12 códigos	
Fixeras antes traballo en grupo?	
Si traballou en grupo	o/a estudante si traballou previamente en grupo
Non traballou en grupo	o/a estudante non traballou previamente en grupo
Que che pareceu a experiencia?	
Experiencia positiva	o/a estudante ve o traballo en grupo coma unha estratexia positiva
Experiencia mellorable	o/a estudante non destaca excesivamente beneficios do traballo en grupo ou sinala algunha posible mellora
Experiencia negativa	o/a estudante ve o traballo en grupo coma unha estratexia negativa
Máis aprendizaxe	o/a estudante sinala que a experiencia foi enriquecedora e favoreceu a aprendizaxe

Aptitude de traballo en equipo	o/a estudante destaca que se aprende a traballar con outras persoas, algo importante para o futuro. Sinala que é mellor que o traballo individual
Mellor convivencia	o/a estudante sinala que o traballo en grupo mellora a convivencia, o compañeirismo
Desequilibrios nos grupos	o/a estudante destaca problemas de coordinación, de horarios, de compromiso co traballo, posibilidade de escoller os grupos, etc...
Máis fácil e divertida	o/a estudante sinala que o traballo en grupo é divertido e máis doado
Máis complexa	o/a estudante destaca algunha dificultade do traballo en grupo
Non opina	o/a estudante non opina ao respecto ou non destaca nada en especial
Pregunta e subpreguntas 4	
Total: 13 códigos	
<i>Foi importante para ti a materia de Paisaxe e Sustentabilidade?</i>	
Importante	a materia foi importante para o/a estudante
Non importante	a materia non foi importante para o/a estudante
<i>A recomendarías a outros/as compañeiros/as?</i>	
Si a recomenda	o/a estudante recomendaría esta materia
Non a recomenda	o/a estudante non recomendaría esta materia
Divertida	a materia é importante para o/a estudante porque a considera entretida ou cre que ten actividades especiais, como as saídas didácticas
Distinta a outras materias	a materia é importante para o/a estudante porque considera que é única
Significativa socialmente	a materia é importante para o/a estudante porque considera que transmite unha mensaxe importante e fomenta destrezas sociais e cívicas
Significativa academicamente	a materia é importante para o/a estudante porque conta no expediente e ten a mesma relevancia académica que o resto de materias
Non significativa academicamente	a materia non é importante para o/a estudante porque, pese a contar no expediente, a considera unha “maría”
Aburrida	a materia non é importante para o/a estudante porque considera que é moi aburrida
Significativa na aprendizaxe	a materia é importante para o/a estudante porque considera que fomenta unha aprendizaxe útil e interesante
Non significativa na aprendizaxe	a materia non é importante para o/a estudante porque considera que non fomenta unha aprendizaxe útil

Non valora	o/a estudante non especifica por que é importante
Pregunta 5	
Total: 5 códigos	
<i>Que consideras que foi o máis importante que aprendiches nesta materia?</i>	
Aspectos sociais e cívicos	o/a estudante destaca a importancia de comportamentos cívicos e sustentables en relación ao medio
Aspectos históricos e culturais da paisaxe	o/a estudante destaca aspectos relacionados coa historia da contorna e paisaxe próxima ou culturais da súa comunidade
Aspectos físicos da paisaxe	o/a estudante salienta aspectos relacionados con elementos físicos da paisaxe próxima
Aspectos metodolóxicos	o/a estudante destaca aspectos relacionados co traballo en grupo ou algunha outra dinámica
Non especifica/non responde	o/a estudante valora por igual todo o visto na materia, non é capaz de sinalar nada ou non responde
Pregunta 6	
Total: 4 códigos	
<i>Que é para ti unha paisaxe?</i>	
Visión-Natureza idealizada	o/a estudante describe a paisaxe con elementos propios da natureza (vexetación e seres vivos). Lle outórgalle un claro valor estético e un carácter virxe. Non menciona o posible impacto humano nela. Enténdea coma unha representación pictórica cuxa única finalidade é a de ser contemplada. Outórgalle ás persoas un papel pasivo como observadoras.
Visión-xeografía tradicional	o/a estudante enumera de forma mecánica elementos propios das descrições máis tradicionais da xeografía (elementos bióticos, abióticos e antrópicos), despoñándoos do peso social e cultural que hai entre eles. Identifícaa cun lugar concreto, un espazo ou territorio delimitado
Visión-emocional	o/a estudante describe a paisaxe coma un lugar que lle evoca emocións a el, ou ás persoas en xeral. Na súa descrición ten maior peso o papel humano e cultural
Ns/Nc	o estudante non sabe ou non contesta
Pregunta 7	
Total: 3 códigos	
<i>Que pensas que significa sustentabilidade?</i>	
Sustentabilidade medioambiental	o/a estudante describe a sustentabilidade coma unha idea de equilibrio, relacionando o medio e os recursos, o seu coidado ou

	importancia da súa preservación para a natureza
Sustentabilidade social	o/a estudante describe sustentabilidade coma unha idea de equilibrio, relacionando a supervivencia do medio co impacto humano e o seu futuro benestar
Ns/Nc	o/a estudante non sabe ou non contesta

Pregunta 8**Total: 8 códigos**

***Consideras que unha paisaxe pode formar parte do teu patrimonio?
Ou, dito doutro modo, pensas que hai paisaxes importantes para ti?
Por que?***

Si-paisaxes importantes	o/a estudante pensa que as paisaxes poden formar parte do seu patrimonio e seren significativas
Non-paisaxes importantes	o/a estudante pensa que as paisaxes non poden formar parte do seu patrimonio e non son significativas
Valor natural	o motivo polo que as paisaxes poden ser significativas para o/a estudante relaciónase co seu valor natural, elementos da vexetación e importancia do medio
Valor emocional	o motivo polo que as paisaxes poden ser significativas para o/a estudante relaciónase co seu valor emocional, e a memoria do lugar
Valor identitario	o motivo polo que as paisaxes poden ser significativas para o/a estudante relaciónase co seu valor identitario, o significado que teñen para Galicia, algo propio da rexión
Valor estético/ocio	o motivo polo que as paisaxes poden ser significativas para o/a estudante relaciónase co seu valor estético, de satisfacción ou de ocio
Valor histórico	o motivo polo que as paisaxes poden ser significativas para o/a estudante relaciónase co seu valor histórico, podendo mostrar o paso do tempo e ser chave para a preservación do patrimonio
Ns/Nc	o/a estudante non sabe ou non contesta

Pregunta 9**Total: 7 códigos**

Explica/describe esta imaxe (a):



Explica/describe esta imaxe (b):



Explica/describe esta imaxe (c):



Vocabulario específico	o/a estudante emprega vocabulario presentado na materia. Non se limita e enumerar elementos da fotografía con vocabulario da linguaxe cotiá
Vocabulario inespecífico	o/a estudante limitase a enumerar elementos da fotografía con vocabulario da linguaxe cotiá para describir a paisaxe. Non emprega vocabulario específico, proposto na materia
Descrición acrítica	o/a estudante non dá sinais de ver elementos de falta de sustentabilidade medioambiental e/ou social
Descrición crítica	o/a estudante enumera ou describe algún elemento da falta de sustentabilidade da paisaxe
Elemento-sust. medioambiental	se o/a estudante menciona criticamente algo non sustentable, isto está relacionado co medioambiente
Elemento-sust. social	se o/a estudante menciona criticamente algo non sustentable, isto está relacionado coa sociedade e o benestar
Non describe a imaxe (2)	o/a estudante non describe a imaxe
Non responde	o/a estudante non responde

Pregunta 10

Total: 12 códigos

Observa as seguintes imaxes. Pensas que podería haber algunha relación entre elas? Farías algo co edificio en ruínas? (d/e)



imaxe d



imaxe e

Si establece relación	o/a estudante ve unha posible relación entre a imaxe da conserveira en activo e a da fábrica derruída
Non establece relación	o/a estudante non ve unha posible relación entre a imaxe da conserveira en activo e a da fábrica derruída
Reformaríao	o/a estudante propón a reforma do edificio
Derrubaríao	o/a estudante propón o derrubamento do edificio
Actuación-emprego	o/a estudante propón unha reforma orientada a garantir máis empregos
Actuación-servizo público	o/a estudante propón unha reforma orientada a institucións educativas ou de acollida de persoas en risco de exclusión social
Actuación-musealización	o/a estudante propón unha reforma orientada á musealización do espazo
Actuación-ocio/benestar	o/a estudante propón unha reforma orientada á creación de espazos de ocio e benestar
Actuación-mediambiental	o/a estudante propón unha reforma orientada á reconversión do espazo nun lugar máis verde
Derrube-motivos económicos	o/a estudante propón o derrubamento do edificio argumentando que a súa reforma ten un custo elevado
Derrube-ausencia de valor	o/a estudante propón o derrubamento do edificio argumentando que a súa reforma non é necesaria porque o edificio non ten ningún valor
Non especifica/nada	o/a estudante non contesta, non especifica ningún motivo polo que derrubaría ou reformaría o edificio ou non faría nada con el por outras razóns

Elaboración propia

O informe coas codificacións finais extraeuse desde Atlas.ti, agregando nel as citas, os comentarios e os códigos vinculados.

A partir do mesmo, seleccionáronse citas e creáronse distintas táboas con medidas de frecuencia e co-ocurrencia.

- Citas textuais: exemplificarán as respostas de cada pregunta. Intentouse manter certa representatividade das tres iniciativas. Cada cita terá dous identificadores, o do estudante e o da iniciativa á que corresponde (exem. Es4:I.1).
- Táboas de códigos e frecuencia: códigos asociados a cada pregunta e incidencia de citas.
- Táboas de códigos e frecuencia por iniciativa: códigos e frecuencia de citas atendendo ás iniciativas e cada pregunta.



4 RESULTADOS DA INVESTIGACIÓN

4.1 RESULTADOS DO PROCESO DE OBSERVACIÓN E APRENDIZAXE

A continuación, preséntanse os resultados do primeiro eixo da investigación, o proceso de ensino e aprendizaxe en Paisaxe e Sustentabilidade. Amplíanse resultados presentados nun traballo recente (Riveiro-Rodríguez, Domínguez-Almansa, López-Facal e Izquierdo, 2021).

As experiencias educativas investigadas, a I.1, a I.2 e a I.3, explícanse de forma analítica, integrándoas no marco dos 6 grandes bloques temáticos (BT.) (cf. táboa 11, p. 80) baseados nas 10 dimensións do modelo proposto (cf. Figura 1, p. 25).

A cada iniciativa outorgóuselle un nivel de desenvolvemento respecto de cada dimensión (cf. táboa 12, p. 80). Esa gradación argumentase con notas de campo e figuras de frecuencia.

4.1.1 Utilización de lugares, paisaxes de proximidade e enfoque local (Bloque Temático 1: Contexto)

Do proceso de observación conclúese que o nivel de adecuación e desenvolvemento das iniciativas ao Bloque Temático 1 (BT.1) foi o seguinte:

Tabla 35. Dimensións do modelo (BT.1) e nivel de desenvolvemento

Dimensións do modelo	Gradación	
	I.1	5
PeS: lugares e paisaxes de proximidade	I.2	5
	I.3	3
Aproximación local	I.1	5
	I.2	5
	I.3	3

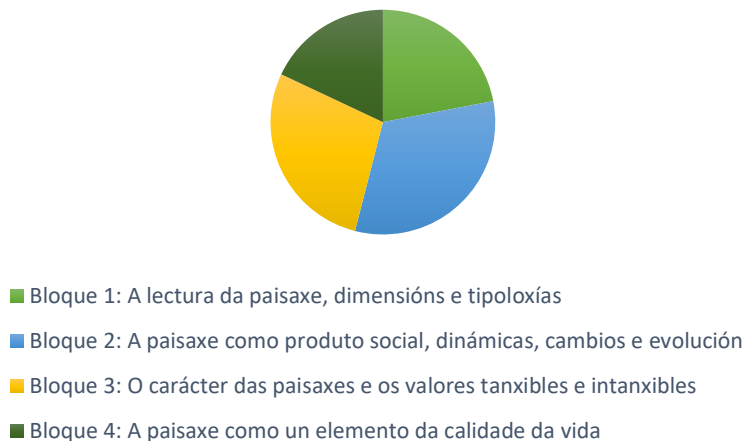
Elaboración propia

Nas tres iniciativas traballáronse paisaxes e lugares da contorna, aínda que a distinta escala e nivel de profundidade.

▪ Contexto da I.1

Na I.1 analizáronse amplamente paisaxes e lugares próximos ao centro educativo. Os contidos repartíronse entre os catro bloques do currículo, cun pequeno desequilibrio entre eles durante o traballo na aula.

Figura 3. Bloques traballados na I.1



Elaboración propia

Ao estudar a contorna incidiuse moito na pegada ecolóxica do ser humano, os cambios que produciu no espazo ao longo do tempo, os elementos culturais que deixou na paisaxe e os valores naturais intrínsecos a esta. Comparativamente, prestouse algo menos de atención á forma en que se converten en lugares de benestar para as persoas. Este último aspecto prestábase a ser traballado na aula en maior medida, pois o centro localizábase nun barrio fortemente urbanizado, con escasos espazos naturais de lecer.

No traballo sobre lugares e paisaxes, predominaron temas locais, promovendo a reflexión das relacións entre pasado e presente, e cun enfoque desde o máis global até o máis inmediato.

Figura 4. Enfoque dos contidos na I.1



Elaboración propia

O enfoque local, relacionando pasado e presente, concretoouse en distintas actividades e investigacións que o alumnado levou a cabo sobre as transformacións físicas e a sustentabilidade do marco urbano e o barrio onde se localizaba o centro educativo. Pescudou sobre a súa morfoloxía, os usos nel e a situación do seu patrimonio. Incidiuse na degradación provocada pola especulación, danando ou destruíndo construcións tradicionais propias da vida cotiá e espazos con valor natural: muíños fariñeiros, pontes, lavadoiros, peiraos, casas mariñeiras, un antigo hospital ou un corredor ecolóxico perdido ao carón do río. Recuperáronse historias esquecidas sobre infinidade de aspectos da cultura popular e social, pero significativas na zona. E atendeuse ás posibilidades de recuperación da contorna.

Reflexionan sobre fotografías dos lugares/paisaxes favoritas do alumnado na contorna [...] (I.1-S.4:3);

Traballouse [...] o seu patrimonio cultural, social e natural (muralla, esplendor da cidade, crise, actividade do barrio, gremios, actividades económicas ao redor da pesca, os intercambios comerciais, a sardiña, a salgadura...). (I.1-S.9:4)

Tamén se realizaron actividades que analizaban física e humanamente o territorio próximo rexional: o complexo estrutural río-ría; a depresión meridiana; a litoloxía da zona; o medio natural respecto ao clima, a vexetación, as augas e os solos;

a intervención humana nas paisaxes agrarias, industriais, urbanas e periurbanas; os impactos sobre o medio e o patrimonio cultural; a toponimia das parroquias do concello; e a representación estética e literaria da paisaxe.

Continúan traballando co espazo próximo ao monte: a súa xeografía física, a última glaciación, a tectónica de placas, oroxenia, rocas [...] (I.1-S.12:2);

Reflexión sobre o impacto negativo co caso da fábrica [...] e o positivo co caso da praia fluvial [...]. (I.1-S.2:3)

E presentáronse conceptos cun enfoque máis global como, por exemplo, o de sustentabilidade, que deu pé a unha reflexión crítica sobre o planeta, a xestión de recursos, o papel do ser humano ou o futuro benestar das sociedades. O traballo sobre estes conceptos foi especialmente flexible a temas de actualidade.

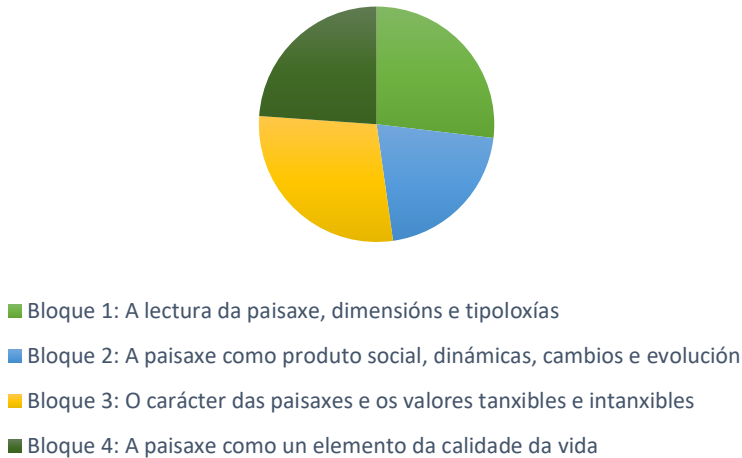
Explicouse a biosfera; o ser humano e transformacións sobre o territorio, as últimas transformacións nos últimos 50 anos (I.1-S.5:2);

[...] A vaga de lumes deu pé a poder falar de conceptos [...] como a paisaxe, a sustentabilidade, o coidado do medio, a paisaxe como un dereito, [...] a prevención, conservación e intereses existentes na paisaxe [...] a contaminación atmosférica, a perda de bosque autóctono, a entrada do pino e do eucalipto, as devesas atlánticas, as consecuencias da erosión da cobertura vexetal coas choivas posteriores, beneficios económicos para a empresa madeireira, etc. (I.1-S.3:11)

▪ Contexto da I.2

Na I.2 tamén se traballaron paisaxes e lugares de proximidade. Asumiuse un enfoque equilibrado entre os catro bloques da materia, que incidían na importancia do traballo sobre a contorna. Na maioría das ocasións, estes traballáronse de forma simultánea e non de forma estanca.

Figura 5. Enfoque dos contidos na I.2

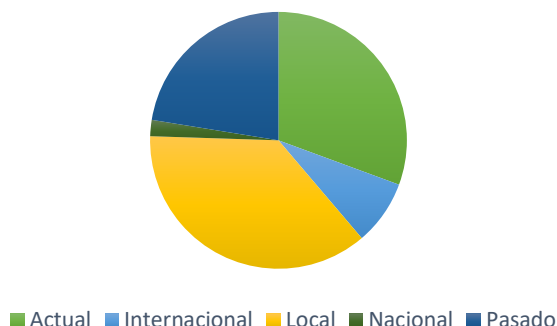


Elaboración propia

Introducíronse conceptos clave que permitían diferenciar e explicar distintas paisaxes. Ao igual que na experiencia previa, tamén aquí se fixo fincapé na pegada ecolóxica do ser humano no mundo, os cambios e continuidades do territorio e os seus valores. Analizáronse os distintos elementos patrimoniais, visibles e invisibles. E todo sempre desde unha perspectiva que explicaba a paisaxe coma un dereito das persoas.

A aproximación local tivo en conta o pasado e o presente.

Figura 6. Enfoque dos contidos na I.2



Elaboración propia

O traballo orientouse, fundamentalmente, a través do proxecto principal da experiencia educativa, *Landscapes of (nome do concello)*. Propúxoselle ao alumnado que investigase sobre paisaxes da súa contorna. Tiña que buscar información sobre distintos aspectos dos lugares escollidos por eles: 1) descrición do tipo de paisaxe e as súas características; 2) localización; 3) período ou períodos nos que se integrara a paisaxe; 4) cambios e continuidades ao longo do tempo; 5) similitudes e diferenzas, cousas únicas e outras comúns a outros territorios; 6) elementos que lle restaban valor á paisaxe, que diminuían o seu valor ambiental e social; 7) recomendacións para a sustentabilidade ambiental; 8) recomendacións para a sustentabilidade social; 9) compartir a área da paisaxe; 10) unha imaxe; 11) un vídeo; 12) un son; 13) documentos; 14) elementos da paisaxe e introducir toda a información de cada un deles; e elaborar 15) unha ruta pola paisaxe, con paradas nos seus elementos.

Este traballo, deu pé a integrar elementos materiais e inmateriais que singularizaban a contorna local, introducindo tamén a memoria familiar e veciñal do alumnado.

[...] algunhas das paradas estrela escollidas polo alumnado nas rutas [...] tiñan petróglifos, un pombal, unha antiga igrexa, un campo de festa, un antigo cemiterio e a historia oculta da guerra civil, un lavadoiro, un muíño, unha ponte medieval, unha ponte romana, etc. (I.2-S.17:4);

Traballaron a paisaxe: os elementos naturais, artificiais e culturais [...] (I.2-S.7:2);

[...] coñecer [...] a orixe dos seus familiares máis próximos (I.2-S.2:1);

Recompírase información sobre as entrevistas [...] aos seus avós e/ou avoas sobre tradicións sociais en zonas rurais, festividades vinculadas á agricultura e recollida de froito, etc. (I.2-S.6:1);

[...] aparecen refráns [...] recollidos da memoria familiar ou veciñal [...]. (I.2-S.20:7)

Cun enfoque máis global/internacional, introducíronse conceptos como os de paisaxe, sustentabilidade ambiental, sustentabilidade social ou patrimonio. Asociáronse e foron permeables, ao igual que na experiencia previa, a temas de actualidade.

Traballáronse conceptos como os de sustentabilidade, o equilibrio medio-ambiental [...]. Aspectos da sustentabilidade social [...]. O patrimonio cultural [...] tradicións sociais (I.2-S.8:3);

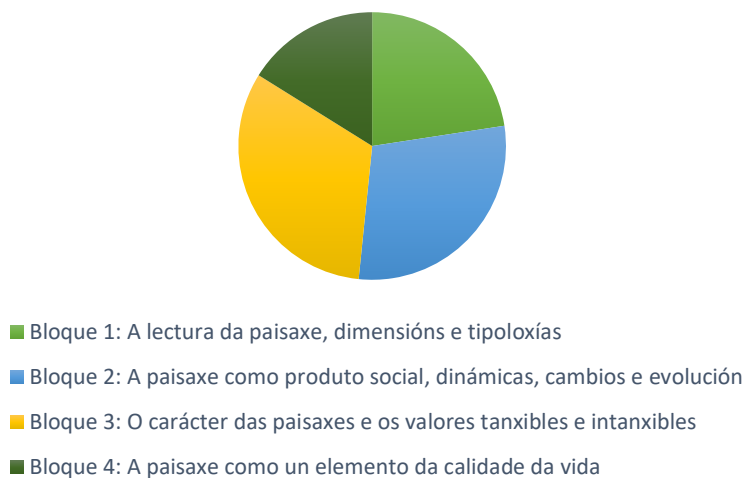
[...] traballaron a influencia da paisaxe na sociedade e da sociedade na paisaxe (contaminando, edificando, queimando, etc) [...] elementos fundamentais da vida (animais, plantas, CO₂, aire, vexetación, atmosfera, temperatura, auga, ser humano, relevo, etc.). (I.2-S.4:2)

▪ Contexto da I.3

Na I.3 non houbo investigacións sobre a contorna inmediata, senón sobre paisaxes e lugares da comunidade de Galicia.

Na experiencia evidenciouse certo desequilibrio entre os bloques do currículo, que animaban a un traballo local sobre o territorio próximo e baixo distintos enfoques.

Figura 7. Enfoque dos contidos na I.2



Elaboración propia

O segundo e o terceiro apartado tiveron maior protagonismo. Cabe destacar, comparativamente, a escasa presenza do bloque 4. A contorna do centro educativo, fortemente degradada, prestábase a incidir moito máis na paisaxe coma un elemento de calidade de vida. Pola contra, non se afondou demasiado no espazo habitado, ao considerarse que a inexistencia de lugares de recoñecido valor patrimonial obstaculizaba o traballo nunha zona bastante degradada urbanisticamente.

Como alternativa, propuxéronse pequenas tarefas trimestrais, inconexas entre si, pero baseadas no currículo, sobre paisaxes e temas representativos de Galicia. Nelas, a aproximación local non foi o eixo vertebral. Cobrou máis importancia un enfoque rexional (enténdase por local na figura), en combinación cunha perspectiva máis ampla que incluía toda

España. Pero tamén cobraron importancia temas e aspectos relacionados ao pasado e á actualidade.

Figura 8. Enfoque dos contidos na I.3



Elaboración propia

Traballouse a fisionomía da paisaxe, a súa ecoloxía, a súa representación cartográfica ou esta como produto social. O alumnado familiarizouse con conceptos aplicables a case calquera realidade territorial, aínda que moi poucas veces incidindo na contorna.

Fisionomía da paisaxe: liñas, formas, cores, luz, elementos e historia (I.3-S.1:39);

Tipos de paisaxes e ordenación do territorio. Explicación do que é unha vila, unha cidade ou unha zona periurbana (I.3-S.7:2);

Partindo da imaxe dun municipio enmarcado nunha cuadrícula numerada [...] cada grupo vai identificar varios elementos da paisaxe [...] sexan humanos [...] naturais [...]. (I.3-S.3/4:5)

Botouse a vista atrás de forma sintética e traballouse tamén o presente. Nesta liña recolléronse distintas actividades. Unha das máis amplas foi a que fixo uso do libro *PAGUS: Galicia un país de paisaxes*, na que o alumnado traballou sobre as 15 paisaxes que recollía o libro (Ría de Viveiro-Celeiro; as Fragas do Eume; a Terra Chá; Costa da Morte; Santiago de Compostela; O Deza; O courel; Ría de Arousa; Ribeira Sacra; O Ribeiro; Vigo; Allariz; a Limia-Lagoa de Antela; Paisaxes de fronteira e Feridas na paisaxe). Sintetizaron a información que aparecía nel: a súa

localización, historia local máis relevante, novas presentes, representacións pictóricas, literarias ou cinematográficas e toponimia.

[...] comezarán a elaborar unha liña do tempo de catro grandes etapas (castrexos, romanos, suevos, idade moderna) (I.3-S.11:7);

[...] Explicación do que é una aldea tradicional (tres zonas concéntricas: casas, terreos de cultivo, bosques, núcleo antigo e moderno). Importancia da aldea como provedora de recursos (I.3-S.6:1);

Paso do tempo na paisaxe; impacto humano; preservación da paisaxe e do patrimonio, evolución dos sectores produtivos co paso do tempo (I.3-S.9/10:1);

[...] unha temática de actualidade [...] os incendios, a ordenación do territorio, os eucaliptais, etc. (I.3-S.3/4:7)

A única aproximación verdadeiramente local recolleuse en dúas pequenas tarefas: “Eu son paisaxe” e “Aquí é onde eu vivo”, nas que cada estudante nomeaba algún lugar concreto da vila ou respondía a algunha pregunta pechada sobre a mesma. Non se afondaba máis aló do sitio, a localización, a súa descrición e a elaboración dalgunha paisaxe sonora. Non se botaba a vista atrás, nin se relacionaba criticamente co presente.

[...] sobre os traballos de “Eu son paisaxe”: importancia do formato, contidos e pertinencia do escrito (I.3-S.8:8);

O alumnado debe cubrir individualmente unhas preguntas sobre a vila. Trátase dunha pequena ficha “Aquí é onde eu vivo” [...]. (I.3-S.8:6)

4.1.2 Utilización de metodoloxías activas e participativas, centradas no alumnado (Bloque Temático 2: Metodoloxía)

Do proceso de observación conclúese que o nivel de adecuación e desenvolvemento das iniciativas ao BT.2 é o seguinte:

Táboa 36. Dimensións do modelo (BT.2) e nivel de desenvolvemento

Dimensións	Graduación	
Centrada no alumnado	I.1	4
	I.2	5
	I.3	5
Metodoloxías activas e participativas	I.1	4
	I.2	5
	I.3	5

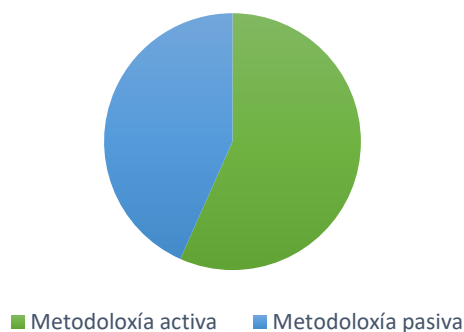
Elaboración propia

As tres iniciativas empregaron metodoloxías activas e participativas, aínda que a I.1 as combinou cun modelo de ensino que se apoiaba en gran medida en exposicións docentes. As tres centraron toda ou gran parte da materia no traballo do alumnado e nun modelo de aprendizaxe guiada.

▪ Metodoloxía na I.1

Polo xeral, a I.1 empregou maioritariamente unha metodoloxía activa, pero tamén estivo presente outra cun carácter máis continuísta, que incluía habitualmente exposicións por parte do profesor. Máis en detalle, apostou por unha aprendizaxe baseada en pequenos proxectos de investigación, combinada cun modelo transmisivo de coñecemento. Fomentou unha aprendizaxe colaborativa, aínda que o exceso de compartimentación dalgúns dos temas propostos favoreceu nos grupos un traballo individual. E a aprendizaxe do alumnado organizouse ao redor de dúas unidades didácticas, elaboradas polo docente e almacenadas en dúas páxinas web.

Figura 9. Tipo de metodoloxías empregadas na I.1



Elaboración propia

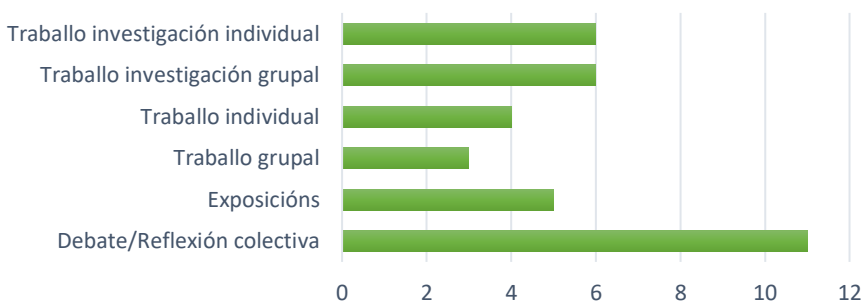
En relación ao modelo expositivo de transmisión de coñecementos cabe dicir, con todo, que coidou de integrar as opinións do grupo.

O alumnado atende ao discurso docente [...] o profesor fai preguntas que lle fagan pensar e reflexionar sobre a degradación do medio, os recursos e o benestar e bonanza dos que gozan (I.1-S.1:8);

O profesor anima a que opinen [...]. (I.1-S.7:15)

As tarefas e o produto pedido ao alumnado centráronse e dependeron da súa propia implicación.

Figura 10. Tipo de actividade e produto solicitado ao alumnado na I.1



Elaboración propia

Destacaron os debates e reflexións grupo-clase en torno a fontes diversas, como fotografías, textos ou audiovisuais.

[...] pide ao alumnado que visualice o vídeo Man, de Steve Cutts. Tras o mesmo [...] reflexionan sobre a pregunta: Cal credes que é a mensaxe que quere transmitir o vídeo? Ábrese un debate [...] o alumnado comparte as súas ideas (I.1-S.1:6);

Reflexión crítica sobre imaxes [...] como a da amazonía colombiana, antes e agora. (I.1-S.6:17)

Tamén se propuxeron traballos guiados de investigación, individual e grupal, ao redor de distintos temas. Desde pescudas concretas, a outras máis amplas. Neste sentido, é importante mencionar que se partiu dun punto onde o alumnado tiña dificultades para traballar a información na rede.

Investigación individual sobre a empresa NORFOR (I.1-S.3:7);

Resposta en equipo a 10 preguntas incluídas no módulo de xeografía física da páxina web, onde poden atopar os enlaces que dan acceso á información necesaria (I.1-S.12:6);

[...] indagación guiada [...] as respostas non se atopan directamente na web, senón que o alumnado ten que ler artigos de prensa ou visitar outras webs en busca da información (I.1-S.12:16);

[...] Ao comezo do curso o profesor resaltou a importancia de mellorar na busca de fontes, pero darllas cribadas pode significar que o alumnado non aprenda a diferenciar entre fontes fiables doutras que non o son. (I.1-S.8:16)

Leváronse a cabo tarefas puntuais en grupo e, sobre todo, individuais, aínda que sen implicar un gran proceso de investigación. Ás veces isto daba pé a problemas de organización.

A tarefa era ver o audiovisual “Home” e redactar individualmente [...] algo sobre o impacto humano no medio (I.1-S.4:11);

Elaboración en grupos de preguntas sobre os incendios forestais [...] (I.1-S.3:6);

Non hai un bo reparto de tarefas. Semella que non están afeitos a traballar en equipo. (I.1-S.8:17)

E tamén foron moi importantes as exposicións, máis habituais co curso avanzado, e relacionadas a temas do barrio

onde se localizaba o centro. En ocasións, algúns estudantes manifestaron dificultades para expor diante do resto.

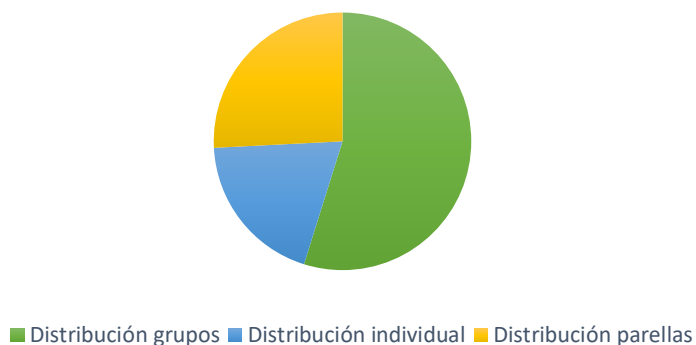
[...] farán presentacións grupais dos temas sobre o patrimonio do barrio [...] (I.1-S.9:6);

Hoxe presentan [...] sobre aspectos da cidade (I.1-S.15:19);

En xeral, o alumnado está moi inseguro e leva textos memorizados. [...]. (I.1-S.10:12)

Conclúese, xa que logo, que o traballo en equipo foi maioritario. O que se corresponde co tipo de organización asumida na aula, xeralmente en grupos.

Figura 11. Distribución e traballo do alumnado na I.1



Elaboración propia

Respecto do traballo en equipo, cabe sinalar que moitos deles estaban moi desequilibrados academicamente, o que dificultou en ocasións a súa coordinación.

[...] os grupos están descompensados. Hainos moi bos e outros cun rendemento moi baixo. Séntanse en función de afinidades persoais. Non hai un sociograma da aula para [...] formarse e nivelarse en función das capacidades. (I.1-S.8:15)

▪ Metodoloxía na I.2

Polo xeral, a I.2 empregou exclusivamente metodoloxías activas. Non se recolleu ningunha sesión plena ou parcialmente integrada en métodos de ensino expositivos que exclúsen ao alumnado.

Máis polo múdo, seguiu un modelo de aprendizaxe guiado por descubrimento. Puxo en práctica a metodoloxía de investigación de carácter colaborativo. As pescudas propostas ao alumnado incluíronse nunha base de datos que servía de museo virtual dinámico, cooperativo e acumulativo, ao que tiña acceso calquera persoa allea ao centro. Almacenaba proxectos de distintas materias, vencellados en distinta forma ás paisaxes culturais.

Como actividade central do curso, e dentro do proxecto xa descrito, o alumnado organizou e levou a cabo unha ruta por lugares e paisaxes investigados.

Figura 12. Tipo de metodoloxías empregadas na I.2



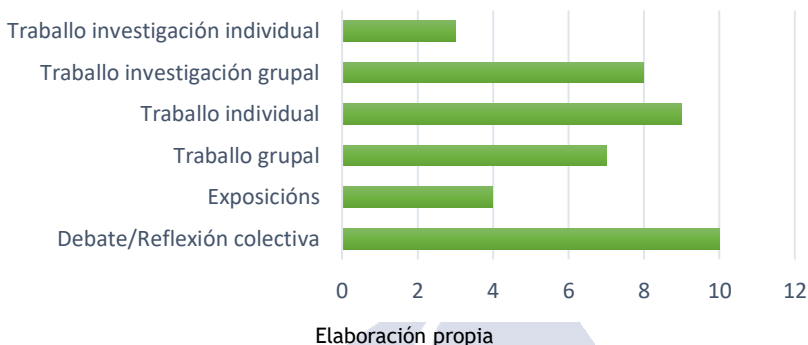
Elaboración propia

As explicacións docentes integráronse en sesións moi participativas.

[...] a docente presentará nun PPT [...] a teoría que o alumnado vai necesitar para elaborar o traballo de investigación. O alumnado escoita e intervéen en gran número de ocasións. Non se trata dun discurso pechado, senón que a docente fai preguntas todo o tempo, incentivando a reflexión sobre as ideas que vai presentando. (I.2-S.4:10)

As técnicas empregadas e o tipo de produto que se pedía dependeron completamente da implicación e o traballo semanal do alumnado. Moitas destas actividades retroalimentábanse e tiñan unha relación directa.

Figura 13. Tipo de actividade e produto solicitado ao alumnado na I.2



Ao igual que na I.1, esta experiencia outorgou moita importancia aos debates e reflexións colectivas. Sempre se reservou tempo para as opinións e pescudas do alumnado.

Poñen en común reflexións sobre as imaxes [...] (I.2-S.8:8);

[...] coméntase en grupo a actividade ao redor das reunións dos maiores, sobre as foliadas. (I.2-S.8:10)

Realizaron tamén pequenos traballos individuais.

[...] debe responder individualmente a 17 preguntas relacionadas a conceptos como os de paisaxe, paisaxe cultural; patrimonio; sustentabilidade, etc. [...] (I.2-S.1:8);

Pídeselle para a próxima sesión traer nun *pen-drive* unha imaxe ou fotografía de algo que sexa máxico para eles, podendo ser persoas, cousas, lugares, etc. (I.2-S.4:6);

Pídense os cadernos do alumnado para ver que estean completos. (I.2-S.7:9)

E, en menor número, tarefas grupais, non sempre vinculadas a investigacións. Destacaron as listas de verificación que o alumnado debía cubrir sobre o seu coñecemento da contorna.

Comezan a cubrir en grupos unha ficha con datos sobre o patrimonio da zona na que viven. A idea é que sexa consensuado en cada grupo (I.2-S.10:5);

Volve pedírselles que de agora en diante teñan un diario de campo de grupo sobre cando e como quedan [...]. (I.2-S.11-8)

Tamén realizaron traballos de investigación individual. Aínda que, en moitas ocasións, eran parte de proxectos grupais máis amplos. Este foi o caso, por exemplo, dos herbarios estacionais.

O alumnado debe responder a 12 preguntas individuais, sobre a súa orixe, a dos seus familiares próximos e outras relacionadas co nivel de apropiación e coñecemento que ten sobre o lugar no que vive (I.2-S.2:5);

[...] os herbarios [...] saen ao campo, crean algo propio, persoal (I.2-S.10:10);

[...] o alumnado traballou individualmente [...] anotando nos seus cadernos a información relacionada co outono, que obtivo dos seus maiores ou veciños. (I.2-S.8:9)

O traballo de investigación, especialmente o do terceiro trimestre, foi colaborativo, dentro e fóra da aula.

Se traballa en grupo de cooperativo por proximidade xeográfica (I.2-S.12:13);

Datos a recoller en grupo sobre o patrimonio [...]. Esta tarefa implicará que saian, queden, coñezan a zona na que viven, tomen fotografías. (I.2-S.10:7)

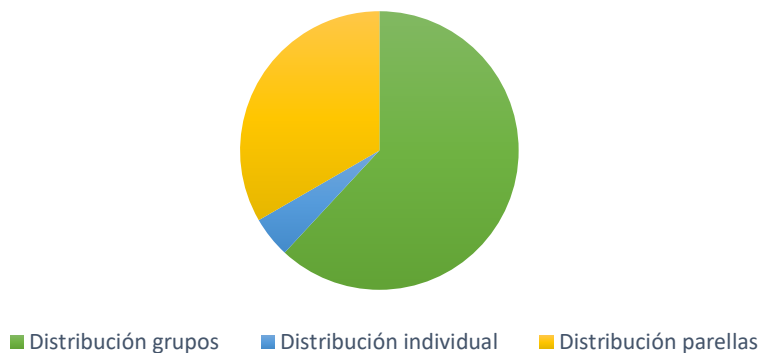
E, por último, realizáronse exposicións ante os compañeiros, fóra da aula. Por un lado, as organizadas no centro e, por outro, a presentación dos traballos no museo virtual.

Fan unha exposición individual ante os compañeiros [...] (I.2-S.5:6);

O alumnado expón na entrada do centro as súas pescudas sobre as paisaxes [...] o herbario cooperativo [...] as estacións [...] refráns [...] as rutas propostas cos elementos patrimoniais da zona [...]. (I.2-S.20:7)

Conclúese que a I.2 apostou por métodos activos, plenamente centrados no alumnado e no seu traballo.

Figura 14. Distribución do alumnado na I.2



Elaboración propia

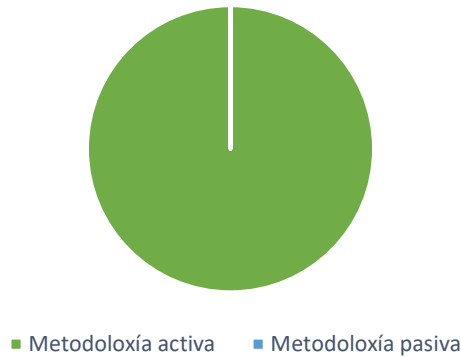
Neste caso, os equipos tampouco se organizaron de forma equilibrada, senón atendendo á proximidade da súa residencia, coa intención de que así se coordinasen na mellor forma posible.

A sesión ten un carácter moi dinámico. O alumnado distribúese entre a clase para organizarse [...] deben preguntar a outros compañeiros onde residen [...] para traballaren por proximidade. (I.2-S.3:9)

▪ Metodoloxía na I.3

En xeral, as actividades organizadas na I.3 enmarcáronse nunha metodoloxía activa. Tampouco se rexistraron métodos tradicionais. Máis en detalle, esta iniciativa inspirouse na aprendizaxe cooperativa. Recorreu constantemente a estratexias participativas nas que o alumnado asumiu un gran protagonismo.

Figura 15: Tipo de metodoloxías empregadas na I.3

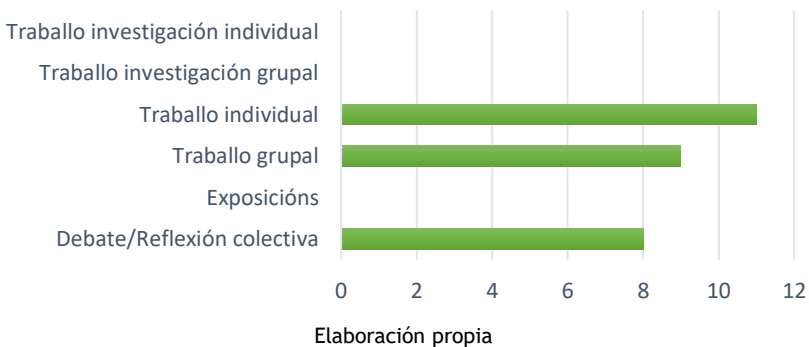


Elaboración propia

As tarefas e o tipo de produto que se demanda ao alumnado foron menos diversos que nas outras dúas experiencias educativas.

Centrouse fundamentalmente en tres tipos de tarefas.

Figura 16. Tipo de actividade e produto solicitado ao alumnado na I.3



Elaboración propia

Destacaron traballos individuais relacionados a distintos temas, sen implicar un proceso de investigación. Traballouse,

case sempre, nos cadernos persoais dos estudantes, que formarían parte da avaliación final.

O alumnado debe crear sobre outra cuadrícula en branco o mesmo mapa visto desde arriba (I.3-S.4:9);

[...] anota aspectos vinculados coa fisionomía da paisaxe
[...] posibles formas, liñas perceptibles á vista, cores frías e cálidas e as súas tonalidades, luces e sombras, historia ou posible paso do tempo na contorna, elementos bióticos, abióticos e antrópicos. (I.3-S.1:9)

O traballo grupal tamén tivo protagonismo. Tarefas que demandaban da colaboración de varios estudantes. As estruturas de cooperativo déronlle forma.

Na segunda parte da sesión o alumnado traballa en grupos mixtos de 4-5 persoas sobre fotografías que deben analizar mediante a estrutura do folio xiratorio (I.3-S.1:7);

Tras ver as imaxes en grupos de tres [...] responden a preguntas moi sinxelas relacionadas coa altura, o tipo de fiestras ou a sensación que lles producen os edificios. (I.3-S.10:12)

E empregáronse moito reflexións e postas en común, coa intención de promover un diálogo constante na aula.

Traballaron en grupos [...] “Unha paisaxe de montaña é aquela que...” [...] Reflexionaron individualmente por que e completarán os datos no caderno [...] posta en común (I.3-S.5:9);

Deben pensar en grupo que elementos ten unha cidade que non teña unha vila. Reflexionar sobre a súa experiencia próxima. (I.3-S.7:23)

Non se rexistraron verdadeiros traballos de investigación. Pero si pequenas pescudas. Nestas, observáronse certas dificultades no manexo das TIC e da información en rede.

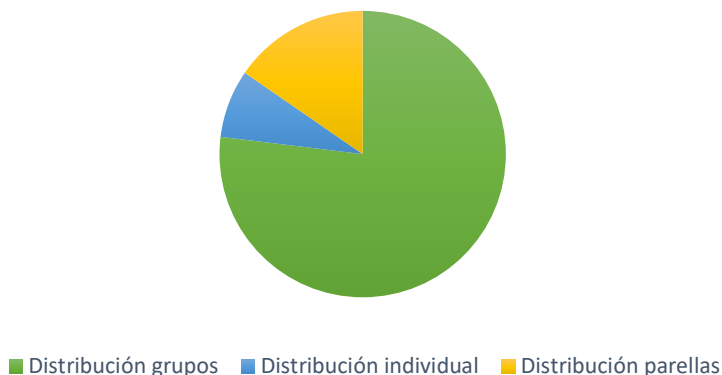
Grandes dificultades [...] descoñecemento de ter unha conta de correo e como empregala... A sesión faise moi difícil porque a docente asume un bo manexo das TIC no alumnado, cando en realidade próbase todo o contrario (I.3-S.7:5);

En xeral amosan interese por buscar información, pero teñen serias dificultades para atopar información en rede.

[...] non saben moi ben como acoutar a información que atopan. (I.3-S.16/17:13)

Apostouse por métodos activos e, en consecuencia, recolleuse maioritariamente unha distribución grupal.

Figura 17. Distribución do alumnado na I.3



Elaboración propia

Os grupos creáronse en base a un sociograma da aula que compensou niveis académicos e intereses. O que non impediu que, en ocasións, apareceran tensións ou xurdiran dificultades.

O equilibrio entre os grupos [...] requiriu de organización por parte da docente (I.3-S.9/10:16);

O traballo en grupo funcionou mellor ao xuntaren as mesas [...]. Senón cústalles chegar a acordos (I.3-S.9/10:20);

Hai dificultades para traballaren en grupos. Hai conflitos e cústalles resolvelos (I.3-S.12/13/14/15:10);

(...) Nótase que están moi pouco afeitos a traballar en equipo, repartirse tarefas, xestionar o tempo, etc... (I.2-S.10:8)

4.1.3 Utilización da historia, cultura e patrimonio local cun enfoque interdisciplinar (Bloque Temático 3: Enfoques)

Do proceso de observación conclúese que o nivel de adecuación e desenvolvemento das iniciativas ao BT.3 é o seguinte:

Táboa 37. Dimensións do modelo (BT.3) e nivel de desenvolvemento

Dimensións	Graduación	
	I.1	5
Historia, cultura e patrimonio locais	I.2	5
	I.3	2
	I.1	4
Enfoque interdisciplinar	I.2	5
	I.3	3

Elaboración propia

A I.1 e a I.2 usan a historia, a cultura e o patrimonio de forma integrada, mentres a I.3 faíno de forma máis anecdótica.

Respecto á interdisciplinariedade, só se pode evidenciar de forma directa na I.2.

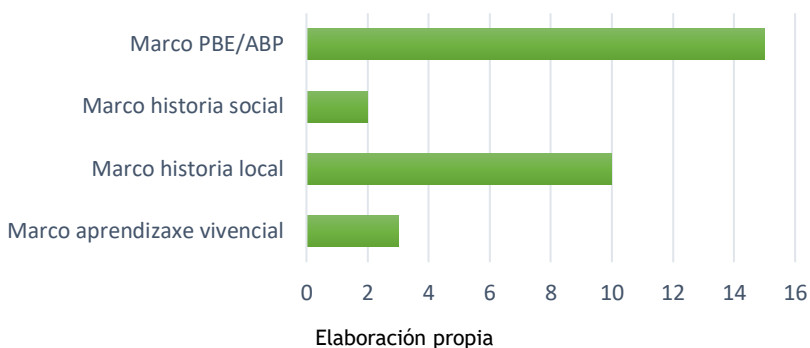
▪ **Enfoque da I.1**

A I.1 entrelazou a historia, a cultura e o patrimonio local. Predominaron contidos de Xeografía e de Historia cunha óptica transdisciplinar. A isto contribuíron as dúas unidades didácticas, xa mencionadas, elaboradas polo docente. Unha sobre a xeografía física e humana do territorio e outra sobre a historia do barrio onde se localiza o centro. A través delas o alumnado puido documentarse sobre eses aspectos.

Respecto da interdisciplinariedade, no momento da observación apenas se abordou un traballo con docentes doutras materias, a excepción dunha saída contra o final do curso. Con todo, si se fixo en anos previos, pois o docente deseñara unha proposta a dous anos vista: “Organizara a visita previamente, en colaboración co departamento de Educación Física”. (I.1-S.17:6)

Os contidos traballáronse a partir da aprendizaxe baseada en problemas (ABP), a educación baseada en lugares (PBE) ou a historia local. Tamén se botou man da historia social e a aprendizaxe vivencial.

Figura 18. Marcos teóricos na I.1



A ABP e a PBE trataron a sustentabilidade do territorio e a situación actual do barrio desde a perspectiva do consumo, os recursos, a pegada ecolóxica humana e o benestar.

Reflexión crítica sobre as enerxías fósiles e o seu impacto no medio (contaminación, dependencia, aire, efecto invernadoiro, Antropoceno...) (I.1-S.6:2);

O tema de ENCE é un tema socialmente conflitivo na cidade, onde unha parte da poboación está a favor e outra en contra [...]. (I.1-S.2:21)

Por outro lado, a historia local tamén tivo protagonismo. Vinculada como está á educación baseada en lugares. O alumnado pescudou sobre a paisaxe e o barrio a través de elementos físicos, sociais, históricos e culturais e atendeuse ás posibilidades da súa recuperación.

Reflexionaron sobre a intervención humana no barrio: función social da arquitectura, dignificación dos espazos, historia asociada e o seu patrimonio [...] (I.1-S.4:2);

Patrimonio cultural, social e natural do mesmo (a muralla, o esplendor da cidade, o tempo de crise, a actividade do barrio, os gremios, as actividades económicas ao redor da pesca, os intercambios comerciais, a sardiña, a salgadura, etc... (I.1-S.9:2);

A xeografía humana engancha [...] traballan sobre o patrimonio cultural: “Que é unha mámoa?”, “Que son os petróglifos?”, “Que son os castros?...”. (I.1-S.13:10)

A aprendizaxe vivencial tamén estivo presente, incentivando, nalgũa ocasión illada, a reflexión sobre aspectos

cotiáns da vida do alumnado: “Presentaron, ante o resto do grupo, os seus lugares fotografados [...] favoritos na cidade”. (I.1-S.4:12)

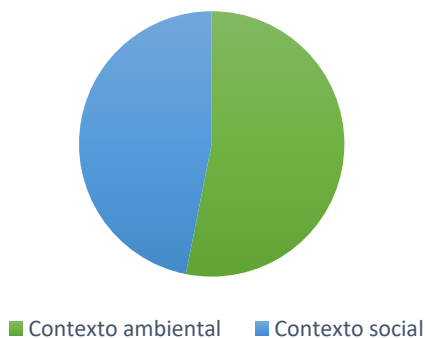
A historia social esvaeceuse dentro da historia local. Non se entrelazaron demasiado, aínda que, nun par de sesións, traballouse.

[...] a actividade e situación dos gremios [...] (I.1-S.9:4);

Sae a colación o tema da muller e o seu papel na sociedade da auga [...] reflexionan sobre a situación das lavandeiras do río durante o século XVIII. (I.1-S.8:13)

Pese a que os temas vinculados ao medio primaron na iniciativa, o contexto social da contorna, onde se incluíu a historia, a cultura e o patrimonio, tivo un peso notable.

Figura 19. Contexto-disciplinas traballadas na I.1



Elaboración propia

O equilibrio da figura responde a que, en numerosas sesións, ambos contextos se interrelacionaron mediante disciplinas distintas.

[Hoxe traballáronse aspectos de] Historia; Xeografía Humana; Economía; Urbanismo; Xeografía Física; Bioloxía (I.1-S.9:1);

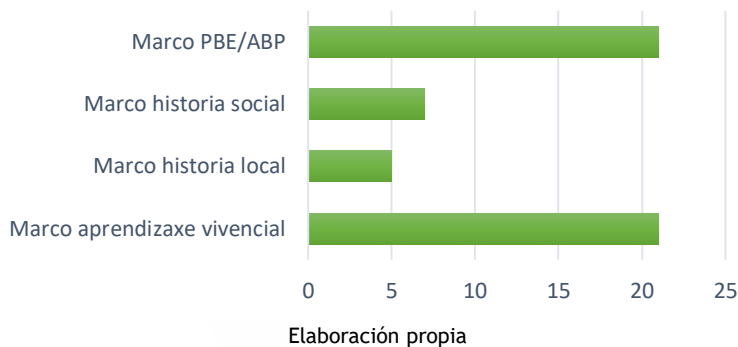
[Hoxe traballáronse aspectos de] Bioloxía; Educación Ambiental; Urbanismo; Historia; Economía; Educación Patrimonial; Educación Física. (I.1-S.17:1)

▪ Enfoque na I.2

A I.2 tamén entrelazou a historia, a cultura e o patrimonio local. E acreditouse a interdisciplinariedade, pois a experiencia buscou a colaboración con materias como Bioloxía (flora do lugar) ou Educación Física (danzas asociadas á contorna). Buscou un equilibrio entre as ciencias sociais e as naturais, trasladándoo á investigación do alumnado sobre unha paisaxe que se estudou desde distintos ángulos, incluídas accións para a maior sustentabilidade ambiental e social. Permitiu que aflorasen temas conflitivos relacionados co pasado e o presente, ou ambos os dous á vez.

Na experiencia destacou a aprendizaxe baseada en lugares e vivencial. Aínda que tivo unha estreita relación coa historia social e local.

Figura 20. Marcos teóricos na I.2



A aprendizaxe vivencial estivo presente ao longo do curso a través das experiencias do alumnado no seu lugar de residencia. Realizou tarefas que implicaron pescudas sobre o seu patrimonio e a súa memoria. Foron eles mesmos os encargados de darlle forma á súa propia aprendizaxe.

[...] o alumnado traballou [...] nos seus cadernos a información relacionada co outono que obtivo dos seus maiores ou veciños (I.2-S.8:9);

Búscase coñecer cales son os lugares especiais do alumnado [...] evidenciar a importancia do espazo en relación ás persoas, as experiencias e as emocións. Unha gran parte dos estudantes di que a súa paisaxe especial é a

súa casa ou a dalgún familiar próximo [...] algún lugar que lle recorda algo positivo [...] (I.2-S.5:2 e 13);

[...] entrevistas [...] aos seus avós e/ou avoas sobre tradicións sociais en zonas rurais [...] (I.2-S.6:1);

Preparación da foliada que se organizará ao final do curso [...]. (I.2-S.18:1)

A aprendizaxe vivencial estivo estreitamente vencellada á educación baseada no lugar. En numerosas sesións traballouse sobre lugares e historias do concello, presentados na ruta final.

[...] algunhas das paradas [...] no roteiro [...] unha antiga igrexa, un campo de festa, un antigo cemiterio e a historia oculta da guerra civil, un lavadoiro, un muíño, unha ponte medieval [...] (I.2-S.17:4);

[...] pescudaron sobre o patrimonio cultural: calquera cousa que sexa importante para a sociedade. Tradicións sociais, festividadeas asociadas á agricultura, recollida de froitos, etc... (I.2-S.8:3)

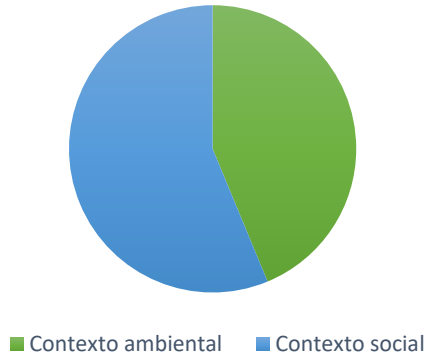
A historia local e a social enmarcáronse nestas dúas correntes, pois ese tipo de contidos organizáronse sempre en torno aos lugares e as vivencias concretas e non ao revés. Pero reflexionouse tamén sobre a historia local de distintos lugares próximos.

Na gráfica estas dúas correntes aparecen sinaladas en menor número de ocasións porque, aínda que forman parte do marco PBE/ABP, tiveron anotacións individualizadas.

[...] reflexionan sobre como o ser humano interactúa co medio, co material e o inmaterial (exemplos: marisqueo en Boiro; Ponte Pedriña de Santiago de Compostela, a zona rural de Santiago; vista de Ames desde o monte San Marcos; escudo da zona) [...]. (I.2-S.8:3)

Así, constatouse bastante equilibrio entre un traballo sobre o medio e sobre o contexto social, que integrou a historia, a cultura e o patrimonio.

Figura 21. Contexto-disciplinas traballadas na I.2



Elaboración propia

A isto contribuiu o traballo con outros docentes, e a transdisciplinariedade da maioría das sesións.

[Traballáronse aspectos de] Xeografía Física; Xeografía Humana; Educación Patrimonial; Educación Ambiental (I.2-S.11:1);

[Traballáronse aspectos de] Educación patrimonial; Historia. (I.2-S.14:15)

▪ Enfoque na I.3

Na I.3 a combinación da historia, a cultura e o patrimonio foi irregular. Asumiuse unha visión tradicional da xeografía física en combinación coa educación ambiental. As indagacións sobre paisaxes sintetizáronse na súa localización, elementos característicos, ecoloxía, representación cartográfica e antropización a un nivel básico. Desatendéronse ou desenvolvéronse de forma superficial aspectos como o seu contido histórico, cultural e social.

Non se acreditou a interdisciplinabilidade, ao non abordarse un traballo con outros docentes.

De entrada, e ao igual que as experiencias anteriores, cabe destacar que a materia se enfrentaba a ideas moi estereotipadas:

Sobre aldea din que ten: xente maior, illamento, bosques, terras de cultivo, rural, agricultura, gandería, animais (I.3-S.6:13);

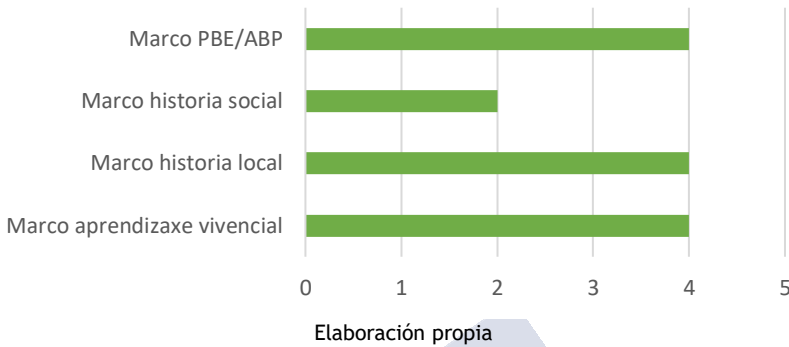
O alumnado ten coñecementos moi básicos da romanización. Só a valora positivamente. Non é capaz de reflexionar criticamente sobre a desigualdade na sociedade ou a situación de explotación que viviron os pobos conquistados (I.3-S.12);

Todos teñen unha idea do que é unha montaña, o que é a costa ou unha zona de chaira. Coa montaña relacionan ideas de natureza salvaxe, coa costa ideas de praias idílicas e coa zona de chaira, bonitos e organizados campos de cultivo (I.3-S.5:15);

[...] cústalles diferenciar entre edificios antigos e modernos, especialmente cando estes últimos están ben integrados na paisaxe (exemplo CGAC e Museo do Pobo Galego). (I.3-S.9/10:18)

Apenas se rexistraron sesións onde de forma clara se empregaran os marcos propostos na observación.

Figura 22. Marcos teóricos na I.3



Traballouse a aprendizaxe vivencial en actividades concretas sobre a vila, integrando algo a memoria da contorna.

[...] Deben pensar en grupo sobre unha aldea [...] a súa experiencia próxima ou, mellor dito, a dos seus avós e avoas (I.3-S.5:7);

Visualizan o vídeo [...] sobre o municipio, realizado por compañeiros de 2º de ESO o ano pasado [...] e cobren individualmente a ficha “Aquí é onde eu vivo”. (I.3-S.8:9)

A aprendizaxe baseada en problemas tivo presenza ao reflexionar sobre desequilibrios no territorio, especialmente no medio: “[...] contrapoñen paisaxes en distintos momentos da historia ou outras con edificios de épocas dispares que, ou están moi ben integrados, ou teñen unha falta absoluta de sentido da orde urbanística”. (I.3-S.9/10:11)

Foi nesa liña de traballo que se entroncou de forma case tanxencial coa historia local e social, ao reflexionar sobre os cambios e as continuidades do espazo habitado, aínda que de forma moi superficial.

[...] o alumnado observa a imaxe [...] debe identificar os seus elementos, interpretar a súa historia, etc. (I.3-S.2:6);

[...] comentario en grupo de imaxes extraídas dos materiais do Proxectoterra de primaria, onde se contrapoñen paisaxes en distintos momentos da historia [...] (I.3-S.9/10:3);

[...] técnica de lectura compartida sobre textos ao redor da época prehistórica (I.3-S.12/13/14/15:7);

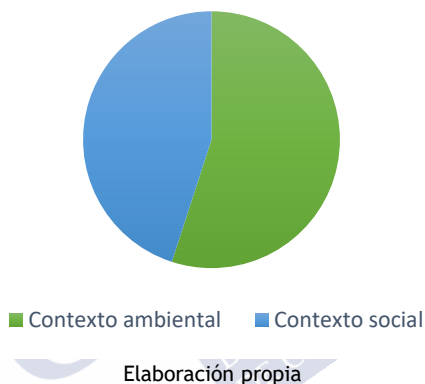
Responden as preguntas sobre un vídeo da serie documental da TVG “Historia de Galicia” (I.3-S.11:4);

[...] o período [suevo] [...] non se incide [...] (I.3-S.13:13);

No relacionado coa romanización [...] queda en ideas básicas [...]. (I.3-S.12:8)

Á diferencia das dúas outras experiencias educativas, traballouse máis sobre aspectos vencellados ao medio que sobre o contexto social, local ou rexional.

Figura 23. Contexto-disciplinas traballadas na I.3



Pero, tamén aquí, houbo sesións onde se traballou introducindo disciplinas diferentes, de aí a intención de transversalidade: “[Traballaronse a] Xeografía Física; Xeografía Humana; Historia (I.3-S.7:1); [Traballaronse a] Xeografía Física; Xeografía Humana; Historia; Educación Ambiental; Educación Patrimonial”. (I.3-S.9/10:2)

4.1.4 Fomento dunha conexión emocional favorecedora de procesos de apropiación (Bloque Temático 4: Obxectivos)

Do proceso de observación conclúese que o nivel de adecuación e desenvolvemento das iniciativas ao BT.4 é o seguinte:

Táboa 38. Dimensións do modelo (BT.4) e nivel de desenvolvemento

Dimensións	Graduación	
Conexión emocional	I.1	3
	I.2	4
	I.3	2
Apropiación de lugares e paisaxes locais	I.1	3
	I.2	4
	I.3	2

Elaboración propia

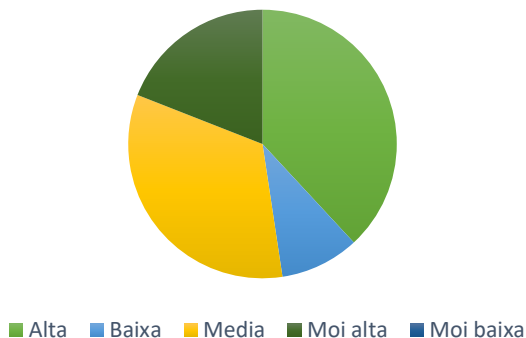
Nas tres experiencias pátrese dunha débil conexión emocional e cognitiva do alumnado coa contorna. Os docentes inténtana reforzar para que o alumnado se apropie dos seus lugares e paisaxes cotiáns.

▪ Obxectivos na I.1

A I.1 promove a idea da contorna coma un dereito. Desexa contribuir á recuperación de espazos urbanos mediante propostas activas. Con todo, aínda que se advirte interese nos estudantes cara a lugares próximos, cando se reflexionan en torno a problemas actuais que afectan a súa sustentabilidade, as súas propostas non chegan a materializarse.

En xeral, recóllese unha boa implicación do alumnado na iniciativa.

Figura 24. Implicación do alumnado na I.1



Elaboración propia

Esa conexión emocional foi maior canto maior era o vínculo persoal cos contidos e actividades propostas: “Unha das fotografías mellor presentadas, do alumno R., era a dun xardín da casa dos seus avós. Un espazo que lle transmitía tranquilidade e paz [...]”. (I.1-S.4:19)

Foi máis notable naqueles temas de actualidade, conflictivos moitas veces, e relacionados estreitamente coa paisaxe que habitan. Nestes casos, o alumnado manifestaba maior empatía.

Interésase moitísimo cando o docente lle pide opinión [...] Erguen as mans para participar [...] senten que poden opinar ao tratarse dun tema de grande actualidade, que lles afecta [sustentabilidade do planeta] (I.1-S.1:11);

Tras a vaga de incendios da semana pasada, o docente decide dedicar a sesión por completo ao tema. [...] o alumnado comparte con ganas as súas experiencias persoais. [...] sente maior empatía [...] manifesta incredulidade ante semellante ofensa á natureza. Están indignados (I.1-S.3:2 e 14);

[...] hai moita participación na parte da sesión centrada nas imaxes que eles escolleron como representativas de algo da cidade co que se senten identificados [...] (I.1-S.4:16);

Moitos estudantes compartiron casos de persoas ou familiares que tiveron algún vínculo coa fábrica ou,

simplemente, compartiron a súa opinión ao respecto. (I.1-S.2:21)

Con todo, da experiencia educativa, cando menos no ano de observación, non se recollen comentarios claros nos que o alumnado se apropiara realmente do lugar que habitaba. Reflexionaron sobre a importancia de facelo, pero nunca se chegaron a materializar ou manifestar accións reais de cambio.

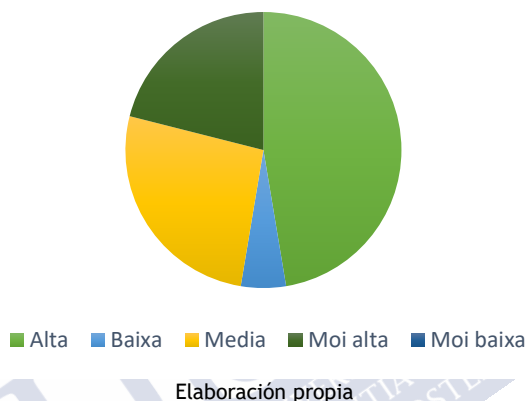


▪ Obxectivos na I.2

A I.2, no seu traballo sobre as paisaxes cotiás e como xa se mencionou, incluíu a memoria familiar ou veciñal como elemento referencial, provocando unha interese e conexión do alumnado con lugares que asumiron como propios.

Nesta liña, a implicación do alumnado na experiencia foi alta.

Figura 25. Implicación do alumnado na I.2



Respondeu con entusiasmo ante pescudas de carácter persoal, aqueles que significaban algo para eles.

Unha gran parte dos estudantes di que a súa paisaxe especial é a súa casa ou a dalgún familiar próximo (o seu xardín, a súa cama, o patio onde aprendeu a andar en bicicleta); outros algún lugar no que recordan algo positivo (aldea onde xoga cos amigos, praia onde deu os seus primeiros pasos, fonte onde se sente unida ao seu pai...) [...] (I.2-S.5:13);

O grupo dá mostra dunha grande interese en actividades centradas en experiencias persoais. Practicamente todos os estudantes levaron a cabo as entrevistas [aos avós e avoas ou veciños] (I.2-S.6:7);

Hai moitas mans levantadas todo o tempo [...] tamén de aqueles alumnos e alumnas que proceden de países estranxeiros (I.2-S.7:7);

Recuperan a memoria dos seus maiores [...] poñen en valor o seu papel e recuperan tradicións propias das paisaxes galegas (I.2-S.6:11);

Algunhas das festividades comentadas en alto, que descubriron preguntando aos avós, son as chocolatadas, magostos, foliadas, entroido, festas temáticas, procesións, Nadal, festas do 15, xuntanzas con amigos, San Xoán, Samaín, debullar o millo, San Bartomeu, as sardiñadas, o albaroco [...] (I.2-S.6:10);

Chama a atención de moitos que case todas as fotografías están vinculadas coa familia ou os amigos [...] elementos invisibles. (I.2-S.4:9).

Esa implicación viuse beneficiada tamén por actividades como as saídas didácticas. Na materia planificouse un dos intercambios territoriais do Proxecto Terra ao Courel e a Ribeira Sacra.

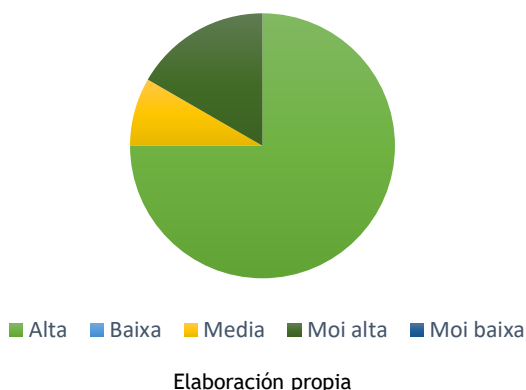
[...] a saída [...] permite que o alumnado coñeza unha paisaxe típica de Galicia [...] un paseo pola Devesa da Rogueira, unha visita aos museos Xeolóxico e Etnográfico de Quiroga [...] algo descoñecido para o alumnado, que non para de amosar a súa satisfacción e fascinación co sitio. (I.2-S.19:6)

▪ Obxectivos na I.3

A I.3, que conta con moitos estudantes de orixe estranxeira, busca crear un vínculo cunha contorna de difícil aceptación, tendendo a evitar espazos degradados. A localización do centro correspóndese cun núcleo urbanizado, con avenidas estreitas, urbanismo vertical e escasos espazos públicos ou verdes. Atravesada por unha estrada nacional con intensa afluencia de tráfico. A contaminación atmosférica e acústica é elevada. Neste contexto non se poden dar con facilidade procesos de apropiación sen fomentar unha maior conciencia xeral respecto ao problema ambiental.

A implicación do alumnado foi boa, máis pola forma en que se propuxeron as actividades que polo interese que mostraron polos contidos. De maneira similar ás outras experiencias nos outros dous centros, o alumnado empatizou sobre todo con problemas actuais.

Figura 26. Implicación do alumnado na I.3



Naquelas actividades onde o alumnado tiña algún vínculo persoal, ou cando traballaba en grupos, foi cando a participación foi máis alta.

O alumnado implicase en maior medida porque as viñetas de Tonucci sobre a cidade son doadas de comprender [...], identifícanse enormemente con elas (I.3-S.6:15);

A utilización de vivencias persoais [...] o alumnado inmigrante introduce con ganas outras realidade

(Venezuela, Marrocos, Etiopía) [...] globaliza a idea de paisaxe (I.3-S.1:7);

A profesora dá moita cancha a que o alumnado fale e conte moitas anécdotas, especialmente cando están introducindo a idea de paisaxe. Saen ideas moi diversas: camiños andados na vida diaria, a familia como parte de calquera paisaxe (I.3-S.1:20);

Hai interese, mans erguidas para participar con anécdotas sobre tipos de paisaxes propias (I.3-S.1:12);

O alumnado traballa estupendamente. Respectan a estrutura de traballo en grupo. (I.3-S.5:5)

As saídas didácticas tamén contribuíron a esa conexión e apropiación de novos lugares. Nestes casos, solicitouse outro intercambio territorial dos promovidos e financiados polo Proxectoterra, o da ría de Ferrol.

Saída a Ferrol e as Fragas do Eume (I.3-S.18:1);

O total de alumnos e alumnas vén dun contexto perirubano onde conceptos como ría, bosque, especies autóctonas, paisaxe natural, ou patrimonio son ideas sen presenza no seu día a día. [...] adentráronse nunha paisaxe diametralmente diferente á que están acostumados [...] Frases como: “Que paisaxe tan bonita!” ou “Que pasada!” eran habituais durante a ruta. (I.3- saída:4)

4.1.5 Fomento de destrezas sociais, cívicas e académicas (Bloque Temático 5: Aprendizaxes)

Do proceso de observación conclúese que o nivel de adecuación e desenvolvemento das iniciativas ao BT.5 é o seguinte:

Táboa 39. Dimensións do modelo (BT.5) e nivel de desenvolvemento

Dimensións	Graduación	
	I.1	4
Adquisición de destrezas sociais, cívicas e académicas	I.2	4
	I.3	3

Elaboración propia

As tres iniciativas promoveron destrezas cívicas. Atenderon a ampliar a conciencia ambiental, reflexionando criticamente sobre os cambios e as continuidades de espazos degradados e sobre a responsabilidade individual e colectiva neles. Pola contra, non se recolleu en todas as iniciativas, e con tanta claridade, o traballo sobre a conciencia social ou o avance na comprensión de conceptos básicos da materia (isto último analizouse no apartado de resultados 3).

▪ Aprendizaxes na I.1

Na I.1 abordáronse as desigualdades mediambientais e sociais latentes en calquera paisaxe. Tamén se reflexionou sobre o esquecemento de manifestacións culturais que caracterizaron lugares próximos. Perseguiuse un avance académico, no que o alumnado entendese e describíse correctamente conceptos como os de paisaxe e sustentabilidade.

Figura 27. Destrezas fomentadas na I.1



Elaboración propia

A iniciativa dedicou tempo a que o alumnado avanzase en capacidades sociais, como o traballo en equipo. Isto observouse, por exemplo, en exposicións grupais froito das súas pescudas.

O segundo grupo, probablemente un dos “peores”, fai unha exposición [...] moi completa. Hai unha rapaza que tira moito do grupo, pero os compañeiros, que tenden a ser os máis despistados na materia, reaccionan e expoñen ben [...] (I.1-S.10);

[...] reflexión individual e posterior traballo en grupo tras un vídeo [...] crea unha resposta en grupo e reflexiona criticamente, de forma conxunta (I.1-S.1:7).

A conciencia ambiental promoveuse con algo de máis incidencia que a conciencia social, aínda que tenderon a relacionarse.

Emprega imaxes duras que levan á reflexión. Todas estás asociadas coa degradación do medio ambiente. Non aparecen imaxes máis centradas na degradación da vida das persoas que viven neses espazos, aínda que si o comenta posteriormente (I.1-S.6:14);

[...] de catro fotografías destacan moitos aspectos sociais e medioambientais [...] o feito de que os nenos non puideran bañarse no pasado e o fixesen no río, o modo en que hoxe eles se desprazan e o que significaban antes as distancias... [...] a situación de contaminación e abuso de medios de transporte privados [...] cambio da cultura rural á cultura urbana [...] perda de contacto coa natureza (I.1-S.7:13);

[...] contrastan dous vídeos [...] un centrado nunha grande urbe asiática con exceso de xente, tráfico, luces, ruído, falta de tempo, nula vexetación, etc... fronte a outro da Galicia máis rural, onde apenas aparecen persoas, hai natureza, etc... Isto leva o alumnado a expresar [...] ideas sobre o agobio en lugares extremadamente urbanizados, superpoboados, etc. falan de non lugares como os centros comerciais, aeroportos, estacións de trens [...] onde se senten incómodos, teñen pouca intimidade, senten presa ou certo estrés [...] Din preferir un espazo da natureza, o cal entra en contradición coas súas pautas de consumo e lecer [...] (I.1-S.2:19);

A bonanza actual non se viviu sempre. Saen ideas interesantes [...] esgotamento de recursos, avaricia, dispendio, obsesión polo poder, destrución, sobre-explotación do planeta [...] unha concienciación medioambiental e social (I.1-S1:18);

[...] o alumnado amósase sorprendido de non saber nada dese lugar, pese a estar tan preto [...] estrágan os edificios, falta de natureza ou non integración na armazón urbana. (I.1-S.7:18)



▪ Aprendizaxes na I.2

A I.2 tamén traballou desigualdades sociais e ambientais nas paisaxes. Interpelou o alumnado a pensar sobre os motivos que levan a que manifestacións culturais propias se esquezan. Favoreceron o traballo en equipo e que avanzase na comprensión de conceptos centrais da materia.

Figura 28. Destrezas fomentadas na I.2



Dado que a experiencia conectou o presente do alumnado co pasado das persoas e colectivos que habitaban e habitaran o territorio, favoreceuse nel unha conciencia social respecto da súa historia. Ademais, reflexionouse sobre conceptos como os de sustentabilidade social, entendendo o coidado da paisaxe como garantía de benestar.

[...] traen patrimonios persoais, das familias ou cousas que significan algo directamente para eles (I.2-S.8:17);

[...] algunhas das paradas estrela escollidas polo alumnado nos roteiros [...] descubren lugares antes descoñecidos [...] (I.2-S.17:4 e 9);

Podería ter engadido aínda máis imaxes sociais e outras tantas conflitivas que apoiasen a idea sobre a sustentabilidade social [...] pois non parece que sexa algo que teñan moi claro de entrada, aínda que si lles interesa. (I.2-S.8:21);

[...] fotografías que reflexionan sobre desigualdades sociais: xente pedindo, nenos traballando, persoas vivindo en vertedoiros. [...] que o alumnado pense sobre a súa situación de benestar (I.2-S.8:19).

O crecente contacto co medio, o traballo sobre conceptos ao redor deste, e as pescudas do alumnado ao redor da paisaxe próxima, favoreceron tamén unha maior conciencia medioambiental.

Paisaxes transformadas [...] como o ser humano interactúa co medio natural, co material e o inmaterial [...] exemplos de maltrato medioambiental; comercio xusto [...] (I.2-S.8:3);

O alumnado sinala que unha paisaxe non ten por que ser bonita [...]. Denuncian especies invasoras [...] (I.2-S.7:2);

Na saída hai paradas moi interesantes que levan a reflexións moi críticas por parte do alumnado. Especialmente no relativo ao descoido institucional de certos lugares (petróglicos mal conservados, zonas arbóreas arrasadas, eucaliptais masivos) [...] o alumnado fai comentarios sobre o escaso valor que se lle dá [...] non entende como é posible. (I.2-S.17:11)

Outras destrezas que a I.2 promoveu no alumnado foron a capacidade de investigar e a capacidade de traballar en equipo. As pescudas propostas favoreceron a cohesión do grupo e unha maior autonomía individual para xestionar e valorar a súa aprendizaxe.

[...] o alumnado queda fóra do horario escolar. [...] Ten que verse para realizar un pequeno traballo de campo [...] (I.2-S.11:18);

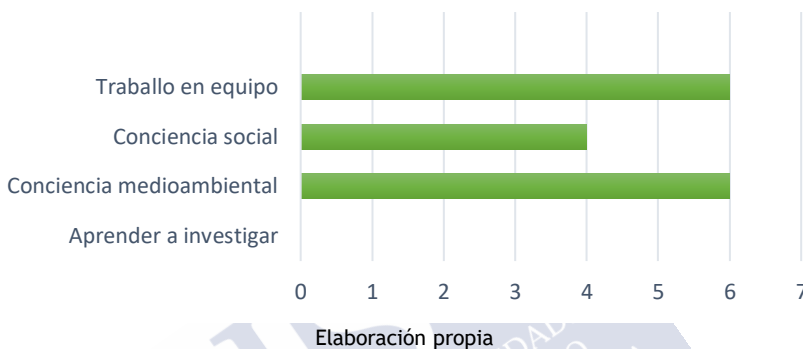
[...] crean un diario de equipo contando o que funciona ben e que podería mellorar [...] (I.2-S.10:6);

O alumnado expón na entrada do centro [...] o herbario cooperativo, recompilado por todos os estudantes ao longo das estacións. (I.2-S.20:7)

▪ Aprendizaxes na I.3

Na I.3 púxose o foco na conciencia medioambiental, sen entrar demasiado en aspectos sociais da paisaxe, como as desigualdades que se poden observar nela. Non promoveu a investigación en exceso, aínda que si o traballo en equipo. E afondou en conceptos como os de paisaxe, sustentabilidade ou patrimonio dun xeito básico, case a un nivel de primaria.

Figura 29. Destrezas fomentadas na I.3



En xeral, reforzouse moito a conciencia medioambiental, un aspecto sobre o que se reflexionaba criticamente.

Por que é necesario que exista unha lei que ordene o territorio? Algunhas respostas: “Para que non estrague a paisaxe”, “Para convivir e que non haxa problemas entre a xente”, “Porque, se non, todo o mundo faría o que lle pete”, “Que non haxa diferenzas”, “Para evitar a masificación e protexer a natureza” (I.3-S.9/10:14);

Á raíz das imaxes, o alumnado fala da contaminación, plantacións de eucaliptos [...] parece concienciado medioambientalmente. Con todo, cústalle razoar a preguntas como, cal podería ser a problemática da eucaliptización? (I.3-S.1:18);

Esa actividade repatirana dentro de 6 meses para evidenciaren os cambios que se producen na paisaxe nunha estación diferente (I.3-S.2:7);

Podería incidirse máis na fragilidade das paisaxes urbanas e no impacto que unha mala planificación urbanística pode ter na vida das persoas. Como lle pode influír a eles na súa vida cotiá a degradación da súa vila. (I.3-S.15:10)

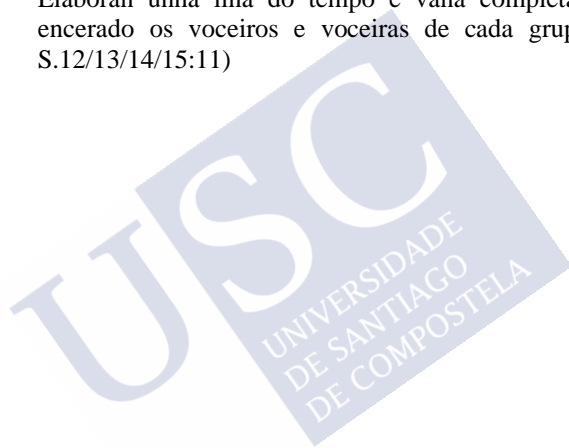
A conciencia social estivo máis orientada a entender como vivían sociedades pasadas ou axentes da comunidade, pero de forma moi básica.

Aínda que se recolleron notas respecto a pequenos traballos de pescuda, non foron dabondo para aprender a investigar. Si se promoveu o traballo en equipo nun gran número de ocasións.

O alumnado traballará en grupos empregando a estrutura de cooperativo “lapis ao centro”. Deben pensar en grupo unha aldea [...] (I.3-S.7:6);

Traballan ben en pequenos grupos coa estrutura de cooperativo do folio xiratorio [...] (I.3-S.1:10);

Elaboran unha liña do tempo e vana completando no encerado os voceiros e voceiras de cada grupo. (I.3-S.12/13/14/15:11)



4.1.6 Transferencias e impacto na comunidade próxima (Bloque Temático 6: Transferencias)

Do proceso de observación conclúese que o nivel de adecuación e desenvolvemento das iniciativas ao BT.6 é o seguinte:

Táboa 40. Dimensións do modelo (BT.6) e nivel de desenvolvemento

Dimensións	Graduación	
	I.1	3
Impacto na comunidade a nivel local	I.2	5
	I.3	2

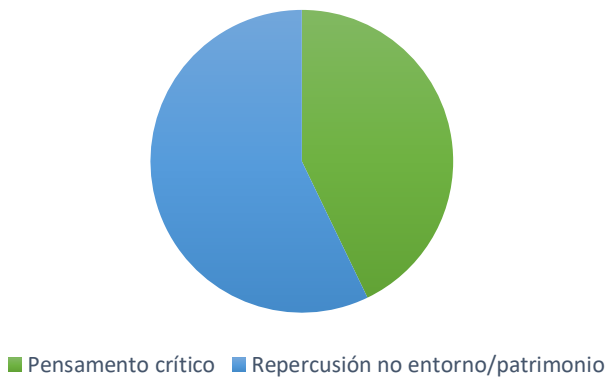
Elaboración propia

As tres iniciativas pretenderon transferir os seus resultados á comunidade local, sen chegar a materializarse realmente máis que na I.2. A I.1 e a I.3 xeraron unha conciencia medioambiental e/ou social no seu alumnado que pode ter un impacto nun futuro difícil de precisar.

▪ Transferencias na I.1

Nesta experiencia o impacto na comunidade rexistrouse en moitas sesións de forma indirecta e nalgunha con pequenas iniciativas que afectaban directamente a contorna. Fomentouse o pensamento crítico.

Figura 30. Impacto na comunidade na I.1



Elaboración propia

A repercusión na comunidade foi maioritariamente indirecta, a través do pouso que quedara do discurso docente, orientado a que o alumnado adquirise unha conciencia social e cívica. Pero tamén se recolleron algunhas iniciativas nese curso ou se fixo referencia a outras de cursos pasados onde si se puido albiscar algunha acción na contorna, na que o alumnado se converteu nun verdadeiro axente de cambio.

Escóllese un delegado medioambiental como encargado de non malgastar luz e calefacción na aula ao longo do curso [...] (I.1-S.1:19);

Fixeron trasladar ao Concello a idea de converter esa zona próxima ao río nun futuro corredor ecolóxico [...] (I.1-S.7:12);

Relacionan o barrio próximo cos seus axentes sociais [unha asociación veciñal do barrio e outra ecoloxista], e explicase como se vinculou ao alcalde o curso pasado a través dun coloquio. [...] Léronse dúas cartas de dúas alumnas que lle escribiron [...] sobre como se podía xestionar e demandar a mellora do espazo (I.1-S.13:6);

[...] reflexionan individualmente sobre documentos fotográficos do estado do barrio na actualidade e no pasado (I.1-S.7:6);

Un grupo investigou sobre a evolución social do barrio. [...] introduciuse o papel da muller [...] incidiuse na invisibilidade que sofre aínda hoxe (I.1-S.8:13);

Péchase o curso cunha saída organizada para todo 2º da ESO ao monte [...], sobre o que se estivo traballando ao longo do curso. Dáse voz a asociacións locais [...]. (I.1-S.17:2)

Isto combinouse con reflexións grupais nas que se animou sempre a pensar criticamente o territorio e as cousas que sucedían nel. Algunhas das súas afirmacións sobre as vagas de lumes:

“Como poden incendiar un lugar?”, “Como non senten que iso é algo deles tamén?”, “Son terroristas ambientais”, “Ten que haber intereses económicos”, “Canto tarda en recuperarse?”, “Non hai control, nin prevención”; “Non se inviste no coidado dos montes!” (I.1-S.3:10);

[...] as súas ideas sobre a falta de sustentabilidade fan referencia ás illas de plástico, estacionalidade de alimentos, amazonía... (I.1-S.1:27);

4 Resultados da investigación

[...] fan un exercicio de comparación e reflexión crítica sobre imaxes. (S.6-I.1:8)



▪ Transferencias na I.2

Na I.2 o impacto na comunidade percibiuse de forma moi clara a través, por exemplo, da saída didáctica, deseñada e organizada polo alumnado, as exposicións abertas realizadas no centro a elaboración do herbario colectivo da contorna ou o festival de danza tradicional de fin de curso. A experiencia tamén promoveu o pensamento crítico.

Figura 31. Impacto na comunidade na I.2



O alumnado converteuse nun verdadeiro axente de cambio e abriu a súa experiencia educativa a toda a comunidade, dando pé a un diálogo interxeneracional.

[...] nalgúñas das paradas se involúcranse veciños ou familiares. No pombal o propio dono da finca conta o que sabe ao respecto e as súas intencións de restauralo. No lavadoiro, a tía dun alumno vén dar unha demostración ao respecto e pon algúns alumnos voluntarios a lavar a roupa. [...] involucrados [...] todos. Na visita ao muíño achéganse avoas da vila a contar as súas vivencias de novas, como traballaban alí e que facían para divertirse. [...] se relacionan. Moitos alumnos e alumnas parecen verdadeiramente conmovidos coas súas historias e queren tirar fotografías con elas. A memoria dos maiores é un éxito. (I.2-S.17:10)

O pensamento crítico tamén se incentivou. Non só respecto ás temáticas propostas na aula, senón facendo que o alumnado reflexionara criticamente sobre o seu propio traballo.

4 Resultados da investigación

A pregunta que se lles facía sobre a contorna era: Como mellorarías o lugar no que vives? [...] (I.2-S.2:10);

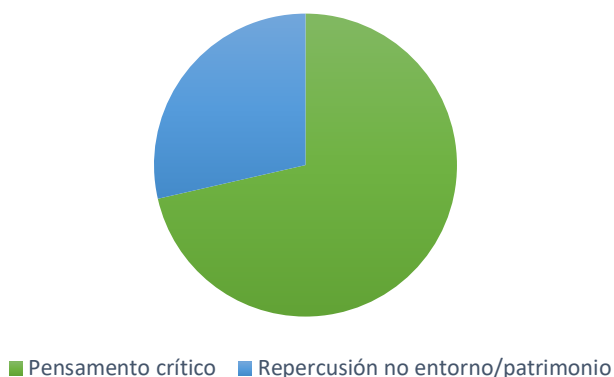
O alumnado ten que autoavaliar o traballo en grupo e autoavaliarse [...] fai que o alumnado sexa consciente do seu esforzo [...]. (I.2-S.16:4)



▪ Transferencias na I.3

Na I.3 non se materializou un impacto directo na comunidade próxima. O discurso docente, moi centrado no medioambiente, si podería ter certa influencia en futuras actitudes críticas.

Figura 32. Impacto na comunidade na I.3



Elaboración propia

Facilitouse que o alumnado se expresase e desenvolvese unha conciencia crítica que podería influír en comportamentos futuros.

[...] falan sobre a vaga de lumes que arrasou toda a costa galega. O conxunto da clase opina e amósase indignado. (I.3-S.3/4:12);

[...] Prodúcese unha reflexión inicial sobre os incendios, a ordenación do territorio, os eucaliptais, etc. (I.3-S.3/4:7);

[...] sublíñase o impacto que o alumnado vai ter no futuro na vila. Para eles é un lugar importante, as súas familias viven aí e realizan a súa vida aí, fai que reflexionen sobre o seu papel [...]. (I.3-S.7:20)

4.2 RESULTADOS DAS CONCEPCIÓNS DO PROFESORADO

A continuación, preséntanse os resultados do segundo eixo da investigación, relacionado coas concepcións do profesorado encargado de impartir Paisaxe e Sustentabilidade. Amplíanse os resultados presentados nun traballo recente (Riveiro-Rodríguez, Domínguez-Almansa e López-Facal, 2020).

Revisáronse as súas ideas vencelladas ás características da materia, a innovación educativa, o enfoque conceptual e metodolóxico das súas iniciativas, as expectativas de aprendizaxe para o seu alumnado, as posibles melloras na súa formación profesional ou as transferencias e impacto na sociedade.

En primeiro lugar compártense as 14 ideas-forza que xorden das tres entrevistas en profundidade feitas a E1, E2 e E3. Apóianse con citas/extractos textuais.

A continuación, preséntanse os datos das respostas dos 35 docentes que participaron no formulario en liña. Esta información compártense de forma integrada xunto a medidas primarias de frecuencia e táboas cruzadas de co-ocorrência.

Introdúcese primeiro o perfil docente e o tipo de centros educativos nos que traballa o profesorado enquisado. E sintetízase como iso se relaciona ou ve condicionado por algunhas variables de interese como o sexo, o departamento desde o que se traballa a materia ou o nivel de innovación asumido nas experiencias.

Posteriormente, avalíase o nivel de adecuación das 35 experiencias aos seis bloques do modelo proposto neste estudo. Empréganse medidas primarias de frecuencia, táboas cruzadas de co-ocorrência e medias.

Fanse anotacións individualizadas naquelas cuestións cunha relación directa a algunha das 14 ideas-forza das entrevistas, de forma que se observe se existe ou non coincidencia entre o dito por E1, E2 e E3 e o resto do profesorado.

Nun terceiro apartado lévase a cabo un modelo de regresións lineais entre preguntas de escala do cuestionario, as relacionadas co nivel de acordo e valor outorgado a aspectos conceptuais, metodolóxicos e competenciais das súas iniciativas. A través dese modelo inténtanse identificar aspectos significativos e de relación entre variables.

4.2.1 Datos das entrevistas individualizadas

As 14 ideas principais que destacaron nas tres entrevistas feitas a E1, E2 e E3 explícanse e exemplifícanse a continuación con distintas citas (Riveiro-Rodríguez, Domínguez-Almansa e López-Facal, 2020). Os comentarios dos docentes que se comparten en relación a cada idea identifícanse co descriptor da persoa entrevistada e o número do extracto de cita (exemplo. E1:3).

1. Valoraron positivamente o currículo de Paisaxe e Sustentabilidade, considerándoo aberto e flexible, o que reforzaba a inclusión: “[...] a materia é aberta [...] axuda porque che permite interpretación (E1:77); [...] o currículo o axusto ao nivel por debaixo para que se poida incluír todo o alumnado” (E3:38).

Á vez, criticaron o modelo de desenvolvemento dominante dos currículos doutras materias obrigatorias: “[...] estou limitado por iso. Senón [...] esixiría máis creatividade pola nosa parte.” (E1:78).

2. Outorgaron importancia ao apoio do equipo directivo e do profesorado para deseñaren e por en marcha proxectos de innovación:

Se tes un equipo directivo que non soamente non mira para outro lado, senón que ademais o está valorando [...] entón, obviamente, o clima é totalmente distinto [...]. A Dirección e a orientación importan, e moito (E3:21-22);

Tiven a sorte, tanto no anterior centro coma neste, que a xente, o profesorado e a Dirección, reaccionan moi ben, a verdade (E2:27).

3. Crían necesaria para a innovación a estabilidade dos docentes no centro, acompañada dun compromiso coa mellora educativa:

Chega xente nova [...] pero é difícil levar a cabo proxectos a longo prazo (E2:16);

Afecta porque non acabas de asentarte e creo que para que os centros funcionen necesitan persoal estable. Pero un persoal tamén comprometido, porque podes ter un persoal estable pero acomodado (E1:16).

4. Criticaron o desequilibrio entre a demanda de innovación educativa e o sistema de control ao profesorado por parte das administracións:

[...] ánimoase a que se faga educación por proxectos, investigación activa, pero despois mandan cumprir o programa escrito [...] debería estar máis regulado (E2:24);

[...] nunca me sentín tan controlado como agora. [...] doce temas son moitos. Seis, ben traballados, sería ideal. (E1:72);

[...] síntome moi cómoda facendo proxectos de investigación porque me gusta, pero sempre o tes que facer a maiores do currículo. (E2:25).

5. Valoraron positivamente a innovación como catalizadora de novos coñecementos disciplinares e metodolóxicos do profesorado:

[...] primeiro, aprendizaxe. Eu aprendo moitísimo con este tipo de proxectos. [...] grazas a estes traballos mergúllome na historia de aquí.” (E1:66);

[...] para o seguinte ano incorporo o que aprendín con eles. (E2:39);

[...] experimento con traballo en equipo, colaborativo, cooperativo, busca de información, presentación de contidos, exposición deses contidos. (E1:67).

6. Valoraron positivamente a innovación na súa práctica e a relacionaron co benestar docente:

[...] repórtame máis tranquilidade que estou facendo un traballo mellor (E2:58);

[...] sempre quero aprender e mirar o que fan outras persoas [...]. Estou máis segura cando traballo con máis xente porque danme *feedback*. [...] impórtame ser unha persoa íntegra para o alumnado, con criterio de xustiza e de igualdade (E3:18-19);

Non aburrirme. Iso é fundamental! É dicir, hai que buscar sempre algo que te ilusione para engadir ao que xa fixeches (E1:68);

[...] permíteme saír das materias tradicionais [...] rompe a miña rutina (E3:38).

7. Valoraron positivamente a oportunidade de fomentar actitudes críticas en simbiose coa de recorrer a metodoloxías activas que propiciaran a implicación do alumnado:

Esta materia forma [...] son un cidadán e comezo a ter unha opinión fundamentada sobre como se pode xestionar un territorio (E1:64); [...]

canto máis activas sexan as actividades penso que temos máis posibilidades de chegar a eles e de ter esa capacidade transformadora (E2:54);

A metodoloxía de traballo cooperativo rompe a rutina. Gústalles moito (E3:34);

[...] é importante que traballen de forma activa facendo investigación. [...] non esperar a que cheguen a 1º de bacharelato (E2:33-34);

[...] un proxecto onde teñen que buscar a información (E1:54-55);

[...] é de documentación [...]. Valorar o río coma un corredor ecolóxico, o patrimonio arquitectónico, analizar o cambio dos usos do solo, a evolución do espazo (E1:30).

8. Valoraron os beneficios da materia para o desenvolvemento competencial do alumnado, centrándose nunha maior sensibilidade cara á paisaxe; conciencia medioambiental; capacidade para resignificar colectivos sociais ausentes ou esquecidos e aprender a colaborar:

[...] desenvolven unha sensibilidade polo patrimonio [...] (E1:59-60);

[...] quédalles que teñen que coidar o medioambiente [...] (E3:34);

[...] eran moito máis conscientes do valor da súa paisaxe. Facían propostas activas de como coidala e melloralas. [...] Se din que non debería haber eucaliptos ou se debería repoboar non o vamos poder levar a cabo pero que eles fagan esas avaliacións [...] (E2:40);

[...] traballar a memoria histórica e o respecto polos antepasados, polos que pasaron por aquí antes, os que construíron a cidade (E1:34);

[...] a muller, por exemplo. É un traballo para pór en valor o traballo feminino, en relación ás lavandeiras do río (E1:41);

[...] as persoas maiores ou grupos sociais como os perseguidos pola ditadura ou a guerra civil porque traballamos con patrimonio negativo ou non desexado, que non o conservas porque sexa un exemplo, senón para non repetilo. [...] sobre a migración, as mulleres [...] (E2:43-44);

Creo que, se deriva nalgunha transformación social ten que ver máis co traballo cooperativo que co propio contido porque cando traballas en cooperativo tes que aprender a respectar roldas, a escoitar [...] (E3:36).

9. Apreciaron a incorporación de elementos inmateriais ao estudo da paisaxe, do mesmo modo que identificaban as persoas coma un elemento indisociable do mesmo:

Estudamos a paisaxe tendo en conta aspectos naturais e aspectos humanos. [...] traballamos con aspectos materiais e inmateriais, que tamén son moi importantes, aínda que non sexan tanxibles (E1:7);

Os refráns, as adiviñas, os sentimentos, os sentidos, as experiencias, a gastronomía [...] xogos, celebracións, todo iso é inmaterial (E2:8);

Tamén teñen moita importancia as persoas dentro da paisaxe. Se estamos vendo a paisaxe en relación co ser humano e a natureza, os elementos da paisaxe. Entre eses elementos están os seres humanos (E2:9).

10. Asociaron sustentabilidade con medioambiente, sen deixaren de lado o concepto de sustentabilidade social que, aínda que todos introducían nas súas propostas, explicitábase máis nun dos casos, onde se relacionaba coa desigualdade e a inxustiza social:

Educar ao alumnado en que a sustentabilidade non é unha palabra retórica, senón que é algo que a través do día a día, nas nosas accións, podemos sacar adiante ou poderemos seguir estragando o planeta (E1:37);

[...] están moi concienciados. [...] se lles falas de sustentabilidade axiña che van dicir enerxías renovables, verde, medioambiente, pero quero traballar a sustentabilidade social. [...] todo é verde, pero hai conflitos. Iso non é sustentable (E2:38);

[...] é difícil romper esa inercia de falar de sustentabilidade só desde o punto de vista medioambiental. [...] é un concepto ao que non están acostumados [sustentabilidade social]. [...] serve moito o patrimonio inmaterial: cancións tradicionais, música actual como reguetón, contos... que valores transmiten? (E2:40-41);

[...] non está ben integrado socialmente [o colectivo xitano]. É sustentable que haxa un grupo que todos miran con receo?, hai violencia machista?, por que hai mendigos na porta do supermercado? Iso entra dentro da sustentabilidade (E2:39).

11. Incorporaron sen dificultade o concepto de patrimonio, de maneira explícita en dous casos e de forma máis difusa noutro. Así mesmo, naqueles casos onde o alumnado non tiña un vínculo claro coa súa contorna, vían o patrimonio coma un instrumento para crealo:

O que se intenta é traballar coa paisaxe, identificar aspectos patrimoniais positivos, e con iso definir ou contribuír a unha paisaxe máis sostible (E2:5);

[...] que eles vaian creando vínculos nos espazos. [...] tenden a idealizar o sitio de procedencia dos seus pais e a deostar este (E3:2);

[...] moitos alumnos veñen de fóra. [...] noto como que hai máis busca (E3:15);

[...] non é o mesmo falar para nenos dunha zona onde a maior parte ou case todos son desa zona, que falar para nenos que están vivindo aí, pero que as súas raíces, a súa identidade e as súas familias non son de aí [...]. Polo tanto, é moi personalizado (E2:13);

[...] traballo cunha idea de patrimonio non só vinculada ao pasado. Pode estar vencellada a calquera época, incluído ao presente [...] para non sentirse excluídos. [...] no pasado non tiñan conciencia de facer patrimonio, igual ca eles (E2:47-49).

12. Concederon importancia ao feito de transferir resultados da actuación didáctica á comunidade:

[...] facer ese inventario, unha análise e unha proposta de mellora. [...] a miña intención é que esa proposta chegue á Dirección, ao Consello Escolar e ao Concello (E3:29);

Este ano quería facer unha proposta ao Concello do que concluamos [...] As rutas que eles propoñen, por exemplo, incorporalas ao sitio web do concello. [...] son pequeniñas cousas que eles van vendo (E2:40);

Oxalá se creasen a raíz de todo isto encontros educativos en torno á cidade [...] Sería un soño para min (E1:31);

[...] non estar tan centrados no produto [...]. Cada vez che piden máis un produto e como se pode transferir a outro lugar. [...] Non hai tanto un produto final vendible, senón o cambio que se produce nestes rapaces, o que aprenden eles (E2:55-56).

13. Coincidiron nas posibilidades do ensino crítico, sempre que este estea apoiado pola sociedade:

[...] de nada serve todo isto se non ven acompañado dunha moralización da sociedade que acompañe o discurso (E1:63);

Leo moitas veces artigos que non teñen nada que ver co ensino e ao final sempre acaban culpando o ensino de todo. [...] se non se ve reforzado fóra non temos tanto poder como ás veces se nos atribúe. Con todo, temos moito, hai que pensar moi ben o que facemos porque ten moito impacto (E2:49).

14. Fronte a un discurso que mantivo certa unidade, os obxectivos, en cambio, diversificáronse:

[...] gustárame que cando alguén diga Galicia soubesen localizar as catro provincias, os accidentes xeográficos e espazos naturais máis importantes e algunhas das cidades máis relevantes [...]. E logo que, ademais, o valorasen. Aí é onde crearían identidade [...]. Primeiro con respecto a este lugar e despois con Galicia (E3:25-26);

[...] facerlles ver que ese espazo cambiou dunha determinada maneira pero que podería ter cambiado doutra se houboese sensibilidade polo patrimonio, polas cousas antigas, que non vellas (E1:33);

Penso que o obxectivo xeral é que coñezan a paisaxe que os rodea e tomen decisións sobre a mesma, que contribúan como cidadáns activos [...]. Que sexan eles os axentes patrimonializadores, os protagonistas (E2:43).



4.2.2 Datos do formulario en liña

4.2.2.1 Perfil docente: innovación e interese en PeS

Parte das preguntas do formulario serviron para coñecer o perfil dos 35 participantes encargados de PeS durante o curso 2018/2019.

Atendendo a algunhas das variables do perfil (sexo, tempo traballado e departamento), establecéronse relacións con outras dimensións da realidade das súas experiencias e da materia. Quería saberse en que medida estes aspectos condicionaban unha maior ou menor innovación, unha visión crítica que beneficia ou dificulta a innovación educativa, o interese na materia, a experiencia en si mesma ou proxectos futuros.

Respecto a isto, recolleuse a seguinte información:

- **Sexo:** máis da metade do profesorado encargado da materia foron mulleres (n=21/35). O número de homes foi menor (n=14/35).

O sexo é unha variable que parece que diferencia lixeiramente o nivel de innovación asumido na aula, aínda que os números non son concluíntes.

Táboa 41. Relación entre o sexo e o nivel de innovación en PeS

Nivel de innovación	Sexo		
	Home	Muller	Total
Moi innovadora	3	3	6
Bastante innovadora	4	13	17
Algo innovadora	5	4	9
Pouco innovadora	2	1	3
Nada innovadora	-	-	-
Total	14	21	35

Elaboración propia

Máis de tres cuartas partes das mulleres puxeron en marcha experiencias bastante (n=13/21) ou moi innovadoras (n=3/21). Os homes, pola contra, viron reducida esa proporción á metade (n=7/14), rexistrando tamén propostas bastante (n=4/14) ou moi innovadoras (n=3/14).

- **Formación académica:** máis da metade do profesorado cursou estudos relacionados coas ciencias sociais (n=17/35), fronte a menos dun terzo que se formou nas ciencias

experimentais (n=10/35). Un quinto marcou outras opcións, non recollidas no cuestionario. Algo a destacar se se tiñan en conta os contidos do currículo, ligados ao medioambiente e á sustentabilidade.

Táboa 42. Formación académica

Estudos	Nº docentes
Licenciatura/Grao Historia	2
Licenciatura/Grao Xeografía	-
Licenciatura/Grao Historia da Arte	3
Licenciatura/Grao Bioloxía	10
Licenciatura/Grao Galego	-
Licenciatura Xeografía e Historia	12
Outra formación	8

Elaboración propia

- **Departamento:** en liña con esa formación, destacaron os departamentos de Xeografía e Historia (n=17/35) e o de Bioloxía e Xeoloxía (n=10/35).

Isto non se reflectiu realmente no nivel de innovación dos proxectos postos en marcha.

Táboa 43. Relación entre departamento e nivel de innovación

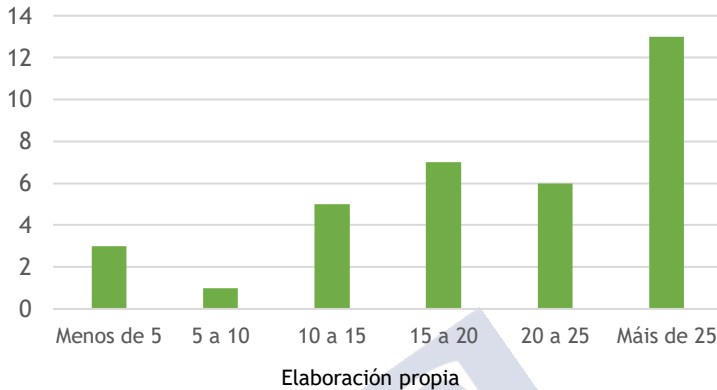
Nivel de innovación	Departamento			Total
	Depart. Xeogr. e H ^a	Depart. Bio. e Xeo.	Outros	
Moi innovadora	3	1	2	6
Bastante innovadora	8	6	4	18
Algo innovadora	4	2	2	8
Pouco innovadora	2	1	0	3
Nada innovadora	-	-	-	-
Total	17	10	8	35

Elaboración propia

Ao redor de dous terzos do profesorado de sociais (n=11/17) e algún máis de experimentais (n=7/10) innovou bastante (n=18/35) ou moito (n=6/35).

- **Tempo na docencia:** a materia recaeu, sobre todo, en profesorado con máis experiencia.

Figura 33. Anos na docencia



PeS estaba en máis de tres cuartas partes nos docentes con máis de 15 anos de servizo no corpo ($n=26/35$), fronte a outra cuarta parte que asumiu a materia con menos tempo traballado ($n=9/35$).

Os anos dando clase parece que teñen certa repercusión no nivel de innovación das iniciativas.

Táboa 44. Relación entre anos na docencia e nivel de innovación

Nivel de innovación	Tempo na docencia						Total
	< 5	5-10	10-15	15-20	20-25	> 25	
Moi innovadora	-	-	2	3	-	1	6
Bastante innovadora	1	-	3	4	4	6	18
Algo innovadora	-	-	1	-	2	5	8
Pouco innovadora	-	1	1	-	-	1	3
Nada innovadora	-	-	-	-	-	-	-
Total	1	1	7	7	6	13	35

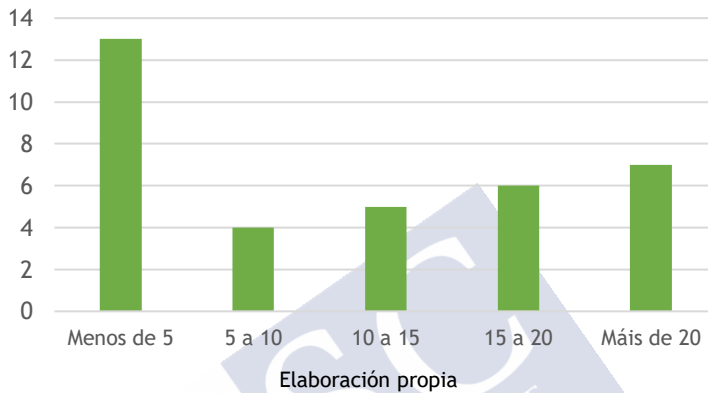
Elaboración propia

O profesorado con traxectorias intermedias, entre os 10 e os 20 anos, é o que, proporcionalmente, enfocou a materia de forma máis innovadora. Nestes tramos máis de dous terzos asumiron experiencias bastante ($n=11/18$) ou moi innovadoras ($n=5/6$). Se ben é certo que a maioría dos participantes encargados de PeS se concentraron nas franxas con maior antigüidade, os números evidencian que, aquel profesorado situado nos extremos, apostou en menor medida por este tipo de iniciativas. Así, por exemplo,

entre os docentes con máis de 25 anos no corpo pásase de dous terzos a tan só a metade dos docentes que levan a cabo proxectos innovadores ($n=7/13$).

- **Antigüidade no centro:** pese ás longas traxectorias da maioría, respecto aos anos no centro os datos variaron.

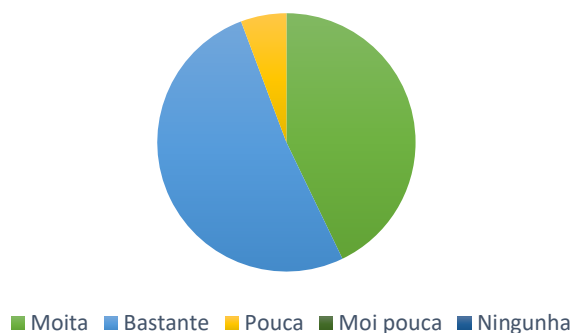
Figura 34. Anos no centro actual



Sobre todo, destacou profesorado que levaba menos de 5 anos no centro ($n=13/35$) seguido daquel que levaba máis de 20 ($n=7/35$). Así, ou no departamento se lle asignaban novas materias, sen un percorrido claro, ás persoas acabadas de chegar, ou o profesorado con maior experiencia asumía por responsabilidade, coma un novo reto ou polo dominio dos contidos, esta nova materia.

- **Profesorado crítico sobre o papel dos equipos directivos:** practicamente a maioría outorgoulle, ao igual que o facían E1, E2 e E3, un papel clave ao equipo directivo (n=33/35) á hora de innovar.

Figura 35. Grao de importancia que se atribúe ao equipo directivo na innovación



Elaboración propia

Apenas se perciben diferencias por sexo nas opinións do profesorado neste sentido.

Táboa 45. Relación entre o sexo e o valor dado ao equipo directivo

Sexo	Importancia equipo directivo					Total
	Moita	Bastante	Pouca	Moi pouca	Nada	
Home	7	7	-	-	-	14
Muller	8	11	2	-	-	21
Total	15	18	2	-	-	35

Elaboración propia

Nunha proporción case idéntica, aínda que lixeiramente superior nos homes (n=14/14) que nas mulleres (n=19/21), considerábase que a Dirección dos centros tiña un rol importante na posta en marcha de novos proxectos educativos.

Tampouco son diferentes as opinións neste asunto en relación cos anos traballados.

Táboa 46. Relación entre os anos de docencia e valor dado ao equipo directivo

Anos na docencia	Importancia equipo directivo					Total
	Moita	Bastante	Pouca	Moi pouca	Nada	
< 5	1	1	1	-	-	3
5 e 10	1	-	-	-	-	1
10 e 15	4	-	1	-	-	5
15 e 20	5	2	-	-	-	7
20 e 25	4	1	1	-	-	6
> 25	5	7	1	-	-	13
Total	20	11	4	-	-	35

Elaboración propia

En todos os tramos a maioría concedíalle moita ($n=20/35$) ou bastante ($n=11/35$) importancia.

Respecto ao departamento xurdiron pequenas diferenzas.

Táboa 47. Relación entre o departamento e valor dado ao equipo directivo

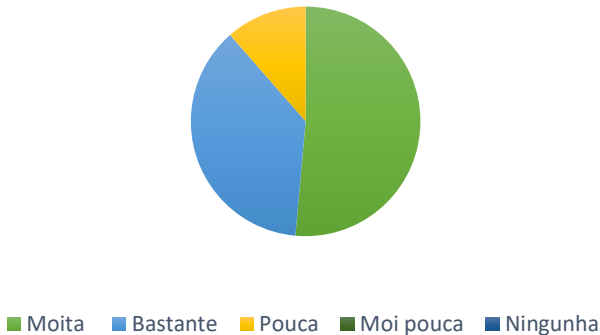
Departamento	Importancia equipo directivo					Total
	Moita	Bastante	Pouca	Moi Pouca	Ningunha	
Depart. Bio. e Xeo.	2	7	1	-	-	10
Depart. Xeogr. e H ^a	10	7	-	-	-	17
Outros	3	4	1	-	-	8
Total	15	18	2	-	-	35

Elaboración propia

Máis participantes da área de sociais consideraban que o papel da Dirección era moi importante ($n=10/17$). Os de experimentais apenas graduaban no máximo este rol ($n=2/10$).

- **Profesorado crítico sobre o papel dos claustros:** ao reflexionar sobre o papel do claustro, a maioría concedeulle tamén moita importancia (n=31/35), ao igual que o fai cos equipos directivos.

Figura 36. Grao de importancia do claustro na innovación



Elaboración propia

As opinións foron diferentes en función do sexo.

Táboa 48. Relación entre o sexo e valor dado ao claustro

Sexo	Importancia dada ao claustro					Total
	Moita	Bastante	Pouca	Moi pouca	Ningunha	
Home	10	3	1	-	-	14
Muller	8	10	3	-	-	21
Total	18	13	4	-	-	35

Elaboración propia

Máis de dous terzos dos homes crían que o apoio doutros compañeiros era moi importante para a innovación educativa (n=10/14), mentres que só algo máis dun terzo das mulleres outorgáballe a máxima valoración a esa dimensión (n=8/21).

Os anos traballados, xa na liña do observado, non parece que repercutan nestas valoracións.

Táboa 49. Relación entre os anos na docencia e valor dado ao claustro

Anos na docencia	Importancia do claustro					Total
	Moita	Bastante	Pouca	Moi pouca	Ningunha	
< 5	-	2	1	-	-	3
10-15	4	-	1	-	-	5
15-20	6	1	-	-	-	7
20-25	4	1	1	-	-	6
5-10	-	1	-	-	-	1
> 25	4	8	1	-	-	13
Total	18	13	4	-	-	35

Elaboración propia

Uns e outros outorgáronlles moita (n=18/35) ou bastante importancia (n=13/35).

E, ao igual que sucedía coa valoración da importancia atribuída á Dirección, na reflexión sobre o papel do claustro, o profesorado de sociais deulle algo máis de relevancia que o de experimentais.

Táboa 50. Relación entre o departamento e valor dado ao claustro

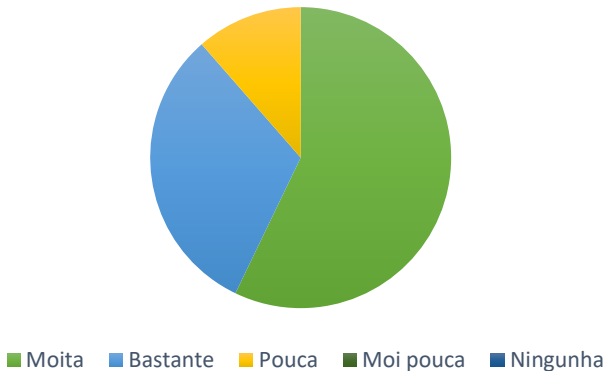
Departamento	Importancia do claustro					Total
	Moita	Bastante	Pouca	Moi pouca	Ningunha	
Depart. Bio. e Xeo.	4	5	1	-	-	10
Depart. Xeogr. e H ^a	9	5	3	-	-	17
Outros	5	3	-	-	-	8
Total	18	13	4	-	-	35

Elaboración propia

O profesorado de xeografía e historia valorouno mellor en máis ocasións (n=9/17) que o de bioloxía e xeoloxía (n=4/10).

- **Profesorado crítico co papel da administración na demanda de innovación:** en relación a se a demanda de innovación pedida ao profesorado por parte da administración era ou non sostible coa realidade docente, a maioría do profesorado mostrou o seu desacordo.

Figura 37. Grao de desequilibrio da demanda da administración e a innovación



Elaboración propia

A valoración foi diferente por sexo. Os homes foron máis críticos, considerando que a administración pedía máis do debido.

Táboa 51. Sexo e nivel de acordo co desequilibrio pedido pola administración

Sexo	Desequilibrio rol administración					Total
	*	**	***	****	*****	
Home	-	2	3	4	5	14
Muller	1	3	9	5	3	21
Total	1	5	12	9	8	35

Elaboración propia

Dous terzos de homes expresan unha opinión moi crítica (n=9/14) fronte a algo máis dun terzo das mulleres (n=8/21).

Estas diferenzas de opinión, en cambio, non teñen relación coa antigüidade na docencia.

Táboa 52. Anos docencia e nivel de acordo co desequilibrio da administración

Departamento	Importancia da administración					Total
	*	**	***	****	*****	
< 5	-	-	2	1	-	3
5-10	-	-	-	-	1	1
10-15	-	2	-	2	1	5
15-20	-	1	4	-	2	7
20-25	-	-	3	1	2	6
> 25	1	2	3	5	2	13
Total	1	5	12	9	8	35

Elaboración propia

A valoración distribuíuse, sobre todo, entre pouco, bastante e moi de acordo (n=29/35).

Houbo, de novo, máis diferenzas con esta afirmación ao ter en conta o departamento.

Táboa 53. Departamento e nivel de acordo co desequilibrio da administración

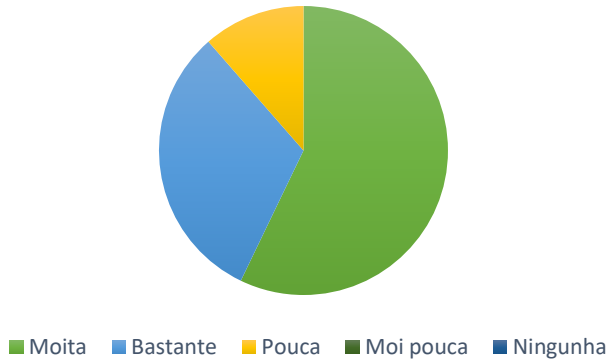
Departamento	Importancia da administración					Total
	*	**	***	****	*****	
Depart. Bio. e Xeo.	1	-	2	2	5	10
Depart. Xeogr. e H ^a	-	3	5	6	3	17
Outros	-	2	5	1	-	8
Total	1	5	12	9	8	35

Elaboración propia

Case a metade do profesorado da área de sociais cría que os desequilibrios entre a demanda e a realidade docente eran excesivos (n=8/17), fronte a tan só un terzo do profesorado de experimentais (n=3/10).

- **Profesorado crítico sobre o compromiso docente:** ao igual que afirmaran E1, E2 e E3, máis da metade do profesorado cría que o compromiso docente era bastante (n=11/35) ou moi necesario (n=20/35) na innovación en Paisaxe e Sustentabilidade.

Figura 38. Grao de importancia do compromiso do profesorado na innovación



Elaboración propia

O sexo non condicionou esta dimensión.

Táboa 54. Relación entre o sexo e valor dado ao compromiso docente en PeS

Sexo	Importancia rol docente					Total
	Moita	Bastante	Pouca	Moi pouca	Ningunha	
Home	9	4	1	-	-	14
Muller	11	6	4	-	-	21
Total	20	10	5	-	-	35

Elaboración propia

Algúns homes (n=13/14) máis que mulleres (n=17/21) dábanlle moita ou bastante relevancia ao compromiso docente para pór en marcha con éxito experiencias educativas de carácter innovador, pero as diferenzas non son concluíntes.

A antigüidade na docencia apenas supuxo algunhas diferenzas.

Táboa 55. Relación anos docencia e valor dado ao compromiso docente

Anos na docencia	Importancia rol docente					Total
	Moita	Bastante	Pouca	Moi pouca	Ningunha	
< 5	1	1	1	-	-	3
5-10	1	-	-	-	-	1
10-15	4	-	1	-	-	5
15-20	5	2	-	-	-	7
20-25	4	1	1	-	-	6
> 25	5	7	1	-	-	13
Total	20	11	4	-	-	35

Elaboración propia

En practicamente todos os tramos, o profesorado outorgáballe moita ou bastante importancia a este aspecto (n=31/35). Con todo, en proporción aos totais, o profesorado con traxectorias máis amplas, con máis de 25 anos de docencia (n=12/13), e os que levan no corpo menos de 5 (n=2/3), destacaron máis ese aspecto.

As opinións do profesorado tamén diferiron en función de formar parte dun ou doutro departamento.

Táboa 56. Departamento e valor dado ao compromiso dos docentes

Departamento	Importancia rol docente					Total
	Moita	Moita	Pouca	Moi pouca	Ningunha	
Depart. Bio. e Xeo.	5	4	1	-	-	10
Depart. Xeogr. e H ^a	10	5	2	-	-	17
Outros	5	2	1	-	-	8
Total	20	11	4	-	-	35

Elaboración propia

As profesoras e profesores de sociais concedéronlle algo máis de importancia (n=10/17) que os de experimentais (n=5/10). Ademais, foron os docentes da área de historia os que lle outorgaron a máxima valoración a ese compromiso.

- **Interese previo en PeS:** tres cuartas partes do profesorado afirmaron ter un interese previo en impartiren a materia (n=26/35), fronte ao cuarto restante que non a tiña (n=9/35). Nesta valoración non se aprecian diferenzas por sexo.

Táboa 57. Relación entre o sexo e o interese previo en PeS

Interese previo	Sexo		
	Home	Muller	Total
Non	3	6	9
Si	11	15	26
Total	14	21	35

Elaboración propia

Houbo equilibrio entre as respostas. Tres cuartas partes de homes (n=11/14) e de mulleres (n=15/21) mostraran interese previo en PeS. Non se constatan diferenzas en función da antigüidade como docentes.

Táboa 58. Relación entre os anos na docencia e o interese previo en PeS

Interese previo	Anos na docencia						Total
	< 5	5- 10	10 -15	15-20	20-25	> 25	
Si	3	-	2	7	5	9	26
Non	-	1	3	-	1	4	9
Total	3	1	5	7	6	12	35

Elaboración propia

O interese evidenciábase máis nos últimos tres tramos. Un dato que confronta o estereotipo dun profesorado máis acomodado co paso do tempo.

Tamén se perciben lixeiras diferenzas en función do departamento.

Táboa 59. Relación entre o departamento e o interese previo en PeS

Interese previo	Departamento			Total
	Depart. Xeogr. e Hª.	Depart. Bio. e Xeo.	Outros	
Si	10	9	7	26
Non	7	1	1	9
Total	17	10	8	35

Elaboración propia

Practicamente todos os participantes da área de experimentais afirmaron que tiveran unha disposición previa de impartir PeS. O número era algo máis reducido en docentes de

sociais entre os que, malia todo, tres quintos tamén manifestaron ese interese.

- **Interese futuro en PeS:** na mesma liña, incluso con algún participante máis, a maioría afirmou querer repetir a experiencia ($n=28/35$) fronte á minoría que non o desexaba ($n=6/35$) ou que era indiferente ($n=1/35$).

Non houbo diferenzas significativas por sexo nesta cuestión.

Táboas 60. Relación entre o sexo e o interese futuro en PeS

Interese futuro	Sexo		
	Home	Muller	Total
Indiferente	-	1	1
Non	3	3	6
Si	11	17	28
Total	14	21	35

Elaboración propia

Só unha minoría prefería non ter que volver ocuparse da mesma ($n=6/35$). E, ao redor de tres cuartas partes dos homes ($n=11/14$) e das mulleres ($n=17/21$) volverían dar clase en PeS.

Esta disposición, en cambio, é diferente en función da antigüidade.

Táboa 61. Relación entre os anos na docencia e o interese futuro en PeS

Interese previa	Anos na docencia						Total
	< 5	5-10	10-15	15-20	20-25	> 25	
Si	1	-	3	7	6	11	28
Non	2	1	1	-	-	2	6
Indiferente	-	-	1	-	-	-	1
Total	3	1	4	7	6	13	35

Elaboración propia

Volveu observarse que as proporcións eran máis elevadas no profesorado con maior experiencia profesional ($n=11/28$) que aquel con menos anos na docencia ($n=1/28$).

O departamento non parece influír neste aspecto. O profesorado de sociais muda de opinión tras impartir a materia. Ao comparar as súas respostas do interese futuro coas do interese previo, máis docentes se interesan na materia tras impartila.

Táboa 62. Relación entre o departamento e o interese futuro na materia

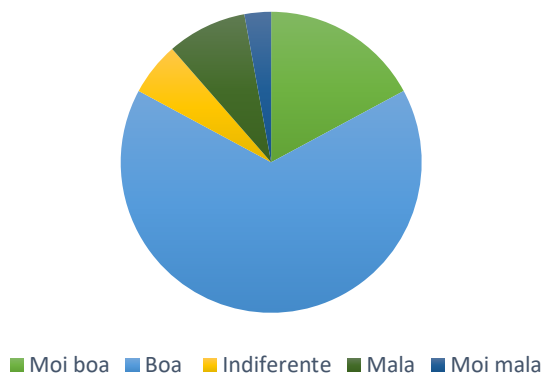
Interese futura	Departamento			Total
	Depart. Xeogr. e H ^a .	Depart. Bio. e Xeo.	Outros	
Si	13	7	8	28
Non	3	3	-	6
Indiferente	1	-	-	1
Total	17	10	8	35

Elaboración propia

Nos departamentos de historia ($n=13/17$) e de bioloxía ($n=7/10$), máis de tres cuartas partes dos docentes desexarían volver impartir a materia.

- **Valoración da experiencia:** a maioría do profesorado valorou ben a experiencia na materia ($n=29/35$), en liña co afirmado por E1, E2 e E3. Tan só para unha minoría foi indiferente ou mala ($n=6/35$).

Figura 39. Valoración da experiencia en PeS



Elaboración propia

Non se aprecian diferenzas por sexo respecto á satisfacción coa materia.

Táboa 63. Relación entre sexo e a satisfacción coas experiencias en PeS

Experiencia en PeS	Sexo		Total
	Home	Muller	
Moi boa	3	3	6
Boa	9	14	23
Indiferente	-	2	2
Mala	1	2	3
Moi mala	1	-	1
Total	14	21	35

Elaboración propia

Máis de tres cuartas partes dos homes (n=11/14) e das mulleres (n=17/23) afirmaron ter unha boa ou moi boa experiencia impartíndoa. Aínda que proporcionalmente máis homes graduaron coa máxima puntuación as súas vivencias na aula.

Ao observarmos os tramos de idade aprécianse diferenzas.

Táboa 64. Relación anos na docencia e satisfacción coa experiencia PeS

Experiencia en PeS	Anos na docencia						Total
	< 5	5-10	10-15	15-20	20-25	> 25	
Moi boa	-	-	1	1	2	2	6
Boa	1	-	4	5	4	9	23
Indiferente	2	-	-	-	-	-	2
Mala	-	1	-	1	-	1	3
Moi mala	-	-	-	-	-	1	1
Total	3	1	5	7	6	13	35

Elaboración propia

Practicamente todo o profesorado con máis de 10 anos traballados afirmou ter unha boa ou moi boa experiencia en PeS. Nos tramos con traxectorias inferiores a 10 anos, non se recolleu tan claramente unha opinión tan positiva.

Ser membro dun ou doutro departamento apenas inflúe na forma na que o profesorado experimentou a materia.

Táboa 65. Relación entre departamento e satisfacción coa experiencia en PeS

Experiencia en PeS	Depart. Xeogr. e Hist.	Depart. Bio. e Xeo.	Outros	Total
Moi boa	3	-	3	6
Boa	12	6	5	23
Indiferente	2	-	-	2
Mala	-	2	-	3
Moi mala	-	-	-	1
Total	17	8	8	35

Elaboración propia

Proporcionalmente, nos dous departamentos máis significativos, máis de tres cuartas partes do profesorado tivo unha boa experiencia, sendo lixeiramente máis positiva nos de Xeografía e Historia, no que máis participantes marcaron a experiencia como moi boa, pese a que eran os que inicialmente tiña menos interese nela.

- **Razóns para non repetir a experiencia:** os motivos que desanimaban ou desanimarían o profesorado a repetir a experiencia foron diversos.

Táboa 66. Motivos para non repetir a experiencia

Motivos	Nº de docentes
Falta clarificación curricular	4
Falta de coñecementos respecto á paisaxe	-
Non é unha materia moi seria	1
Non é unha materia de gran utilidade	1
Preferencia doutras materias	1
Falta de horas para traballar	5
Outro	3

Elaboración propia

Sinalaron a falta de horas lectivas adscritas a PeS (n=5), a falta de concreción curricular (n=4) ou o conxunto de todos os aspectos propostos (n=3). En menor medida, consideraron que era unha materia pouco seria (n=1), mostraban outras preferencias (n=1) ou, simplemente, non crían que fose de grande utilidade (n=1).

- **Intención de mellorar na súa práctica:** unha ampla maioría afirmou ter intención de mellorar a súa futura práctica docente en PeS (n=31/35), o que demostraba certo compromiso e profesionalidade. Era un profesorado capaz de recoñecer marxe de mellora no seu traballo. Apenas uns poucos afirmaron que non levarían a cabo cambios (n=4).

Tanto homes como mulleres vían necesarias esas melloras.

Táboa 67. Relación entre o sexo e posibles melloras en PeS

Melloras PeS	Sexo		Total
	Home	Muller	
Non	1	3	4
Si	13	18	31
Total	14	21	35

Elaboración propia

A antigüidade na docencia tampouco inflúe nese posicionamento.

Táboa 68. Relación entre os anos na docencia e posibles melloras en PeS

Melloras	Anos na docencia						Total
	< 5	5-10	10-15	15-20	20-25	> 25	
Si	3	1	5	7	4	11	31
Non	-	-	-	-	2	2	4
Total	3	1	5	7	6	13	35

Elaboración propia

Case todos os participantes, independentemente do número de anos que levasen na docencia, e proporcionalmente, farían cambios en futuras actuacións.

O departamento tampouco condicionou esa intención.

Táboa 69. Departamento e posibles melloras en PeS

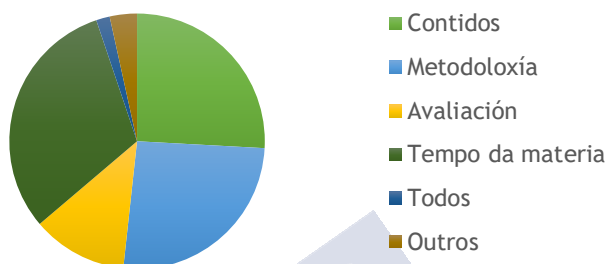
Melloras	Departamento			Total
	Depart. Xeogr. e Hª.	Depart. Bio. e Xeo.	Outros	
Si	15	9	7	31
Non	2	1	1	4
Total	17	10	8	35

Elaboración propia

Case todos os docentes adscritos á área de historia (n=15/17) como á de bioloxía (n=9/10) aspiraban a facer modificacións.

- **Aspectos a modificar na materia:** o profesorado modificaría, sobre todo, o tempo lectivo da materia (n=18), os contidos (n=15) e a metodoloxía (n=15).

Figura 40. Aspectos a modificar en PeS



Elaboración propia

O tempo lectivo da materia, considerado escaso, foi algo que tamén mencionaron E1, E2 e E3. No apartado de comentarios abertos, houbo algún docente que subliñou este aspecto.

A materia é moi interesante para o alumnado e axuda ao proceso de ensino aprendizaxe deste, pero debería contar con máis horas académicas, senón non cobre nin de lonxe os obxectivos programados (I.41).

Pero tamén quen sinalou ideas vencelladas aos contidos e o nivel do alumnado respecto aos mesmos.

É o primeiro ano que dou clase e con esta materia síntome moi perdida. O que se pide a nivel curricular é moi xeral e ambiguo, non hai libros de texto nin fichas polas que podo ter referencia e ás veces atópome insegura co que dou cando "saio" do currículo para dar contidos que me parecen importantes e non aparecen (a pegada ecolóxica, por exemplo) (I.13);

Facer máis fincapé en que o home e a súa Economía Tradicional e o seu Patrimonio Inmaterial forman parte da Paisaxe. Isto non é só Xeografía, é tamén Etnografía (I.11);

Falta de preparación do alumnado de 2ºESO para esta materia (I.9);

Estou contenta coa experiencia, aínda que penso que se lle podería tirar tamén partido con alumnado de cursos superiores, mellor preparados para comprenderen certas abstraccións. Estaría ben contar tamén con máis materiais didácticos, ligazóns a vídeos ou documentais, etc. (I.14);

Considero importante que se revisen os estándares de avaliación e que se adapten máis ao nivel académico do alumnado e ás súas posibilidades en relación aos traballos que teñen que realizar (I.33).

- **Aumentar horas de PeS:** aínda que o profesorado afirmaba que a experiencia fora boa e as horas da materia eran insuficientes, máis da metade mostraba a súa disconformidade coa idea de incrementar horas lectivas a expensas doutras materias troncais obrigatorias (n=20/35). Unha proporción menor si o vía posible (n=15/35). As respostas foron diferentes en función do sexo.

Táboa 70. Relación entre sexo e posible ampliación de horas en PeS

Horas lectivas PeS	Sexo	
	Home	Muller
Non	7	13
Si	7	8
Total	14	21

Elaboración propia

Entre os homes a metade (n=7/14) outorgaríalle máis horas a PeS, fronte á outra metade que non o vía necesario (n=7/14). Entre as mulleres foi maior a porcentaxe que se decantaba por non aumentar a carga lectiva da materia a expensas doutras (n=13/21).

Os anos no corpo apenas condicionaron esta dimensión.

Táboa 71. Relación entre os anos na docencia e horas lectivas en PeS

Horas lectivas PeS	Anos na docencia						Total
	< 5	5-10	10-15	15-20	20-25	> 25	
Si	1	-	2	3	3	6	31
Non	2	1	3	4	3	7	4
Total	3	1	5	7	6	13	35

Elaboración propia

En todos os tramos de idade foi maior a cantidade de profesorado que opta por non diminuír carga lectiva doutras materias para incrementar a de PeS (n=31/35). Mostraron máis

confianza na materia os que levaban máis tempo como docentes. Así, a metade do profesorado con 20 e 25 anos de docencia aumentaría a carga lectiva de PeS en detrimento doutras materias troncais ($n=3/6$).

Observáronse diferenzas de opinión en función do departamento.

Táboa 72. Relación entre o departamento e as horas lectivas en PeS

Horas lectivas PeS	Departamento			Total
	Depart. Xeogr. e H ^a	Depart. Bio. e Xeo.	Outros	
Si	6	5	4	15
Non	11	5	4	20
Total	17	10	8	35

Elaboración propia

O profesorado de experimentais era quen estaba máis aberto á posibilidade de outorgarlle maior carga horaria a PeS, coa metade dos seus docentes ($n=5/10$). A proporción redúcese a un terzo dos docentes de sociais ($n=6/17$) ou doutros departamentos.

4.2.2.2 Perfil do centro: innovación e benestar en PeS

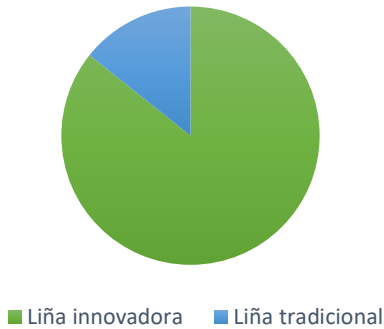
Parte das preguntas do formulario serviron para ter unha idea aproximada da contorna na que os 35 participantes estiveran a traballar e a liña educativa dos seus centros.

Quixo saberse se isto condicionaba nalgún modo o nivel de innovación asumido na aula ou a satisfacción docente coa experiencia na materia.

Neste sentido, recolleuse a seguinte información:

- **Liña educativa do centro:** a maioría do profesorado cría que o seu centro se integraba dentro dunha liña educativa innovadora.

Figura 41. Liña de traballo no centro educativo



Elaboración propia

Unha ampla maioría ($n=30/35$) aseguraba que o seu centro participaba en proxectos e iniciativas, había colaboración entre departamentos e profesorado, implicábase á comunidade e realizábanse gran número de actividades. Unha minoría ($n=5$) dicía que o seu centro non se enmarcaba nese tipo de cultura docente.

- **Provincia:** a metade dos centros situábanse na provincia de Pontevedra ($n=17/35$). Un terzo na provincia da Coruña ($n=12/35$). E en Lugo ($n=3/35$) e Ourense ($n=3/35$) non chegaban a unha décima parte do total dos centros, respectivamente.

O expresado polo profesorado non foi concluínte á hora de identificar a correlación entre as provincias e o nivel de innovación que este manifesta ter asumido nas aulas de PeS.

Táboa 73. Relación entre provincia e nivel de innovación da iniciativa

Provincia	Nivel de innovación da iniciativa				Total
	Moi Innovadora	Bastante innovadora	Algo innovadora	Pouco innovadora	
A Coruña	3	4	4	1	12
Lugo	1	1	-	1	3
Ourense	-	1	2	-	3
Pontev.	2	12	2	1	17
Total	6	18	8	3	35

Elaboración propia

A excepción de Ourense, no resto de provincias o profesorado considera que había máis proxectos moi ou bastante innovadores (n=23/35) que algo ou pouco innovadores (n=9/35). En ningunha provincia mencionaron experiencias moi pouco innovadoras.

Proporcionalmente, Pontevedra foi a que en maior medida o profesorado sitúa os seus centros nos tramos máis positivos (n=14/17), seguida de Lugo (n=2/3) e Coruña (n=7/12). Pero non é posible identificar causas que expliquen as similitudes ou diferenzas.

- **Contorna:** as contornas onde se localizaban os centros educativos foron moi diversas. Unha parte importante do profesorado parecía crer que o lugar onde traballaba tiña elementos que lle conferían un valor especial á súa paisaxe cotiá.

Táboa 74. Características da contorna dos centros

Características da contorna	Nº de centros
Costa	15
Interior	12
Rural	16
Urbano	7
Periurbano	10
Localidade de tamaño medio	4
Zona coidada paisaxisticamente	11
Zona maltratada paisaxisticamente	8
Localidade con espazos verdes	14
Localidade con espazos comunitarios	5
Zona en estado de semiabandono	3
Zona con elementos patrimoniais recoñecidos socialmente	20
Zona con elementos patrimoniais que poderían ser consideradas patrimonio	13
Zona que carece de elementos patrimoniais	2

Elaboración propia

A implantación da materia de PeS tivo maior presenza en zonas costeiras (n=15) que de interior (n=12). Houbo máis en zonas rurais (n=16) que en localidades de tamaño medio (n=10), zonas periurbanas (n=10) ou centros urbanos (n=7).

Un maior número de docentes cría que a paisaxe próxima ao seu centro estaba ben preservada (n=11), fronte a quen consideraba o contrario (n=8). Nesta liña, máis da metade das

contornas contaban con espazos verdes (n=14) e, en menor medida, con espazos comunitarios (n=5).

Un gran número de docentes aseguraba que o seu centro se atopaba nunha zona con elementos patrimoniais recoñecidos (n=20), fronte a algúns menos que aseguraban estar nunha zona con elementos patrimoniais que poderían estar valorados socialmente (n=13), e unha clara minoría que ou ben entendía que na zona onde traballaba non había nada relevante que considerar desde un punto de vista patrimonial (n=2) ou entendía que, en conxunto, era unha zona en estado claro de semi-abandono (n=3).

As características da contorna pareceron condicionar o nivel de innovación asumido nas aulas.

Táboa 75. Relación entre as contornas e o nivel de innovación da iniciativa

Características contorna	Nivel de innovación da iniciativa				
	Moi innov.	Bastante innov.	Algo innov.	Pouco innov.	Total
Paisaxe-patrimonio recoñecido	4	5	1	1	11
Ausencia-paisaxe patrimonio-potencial	2	6	1	1	10
Non identifica	-	1	2	-	3
Paisaxe-maltratada ausencia-patrimonio	-	3	1	1	5
Paisaxe-maltratada patrimonio-potencial	-	3	3	-	6
Total	8	18	6	3	35

Elaboración propia

Aquelas contornas con paisaxes e patrimónios recoñecidos socialmente (n=11/35) e as que non tiñan paisaxes características propias, pero si patrimonio co que traballar (n=10), contaron con ao redor dun 80% de centros que enfocaron as súas experiencias de forma bastante ou moi innovadora (n=17/21).

Pola contra, as contornas que o profesorado identificaba con paisaxes maltratadas e sen patrimonio (n=5/35) ou con patrimonio esquecido (n=6/35), non se relacionaban de maneira tan directa con iniciativas innovadoras (n=4/11).

Cabe sinalar que ningún participante se enmarcou en proxectos nada innovadores.

- **Curso:** maioritariamente, os centros decidiron que Paisaxe e Sustentabilidade se impartira en 2º da ESO (n=24/35) e non en 1º da ESO (n=11/35). Sería de interese indagar se o motivo ten relación coa madurez do alumnado.

O curso parece influír lixeiramente no nivel de innovación.

Táboa 76. Relación entre o curso e o tipo de experiencias en PeS

Nivel de innovación da iniciativa	Curso			Total
	1º de ESO	2º de ESO	1º/2º-ESO	
Moi innovadora	2	3	1	6
Bastante innovadora	4	13	1	18
Algo innovadora	4	4	-	8
Pouco innovadora	-	3	-	3
Total	10	23	2	35

Elaboración propia

Máis de metade das iniciativas autodefiníronse como moi ou bastante innovadoras en 1º da ESO (n=6/10). E nunha proporción algo maior fixérono en 2º da ESO (n=16/23). Aínda que a diferenza é menor, a idade do alumnado e a súa madurez académica puidesen ser un dos motivos para o profesorado arriscar máis nas súas propostas en 2º da ESO.

O curso tamén inflúe na experiencia docente na materia.

Táboas 77. Curso e experiencia docente

Experiencia en PeS	Curso		
	1º de ESO	2º de ESO	Total
Moi boa	2	4	6
Boa	9	14	23
Indiferente	-	1	1
Mala	-	3	3
Moi mala	-	2	2
Total	11	24	35

Elaboración propia

Entre o profesorado que imparte 1º da ESO a satisfacción coa materia é boa ou moi boa (n=11/11), mentres que en 2º da ESO as opinións diversifícanse máis. Con todo, tres cuartas partes dos profesores de 2º da ESO tamén o fan nesas franxas (n=15/24), polo que a diferenza non é moi ampla.

4.2.2.3 Adecuación das iniciativas ao modelo educativo

E unha última parte de preguntas do formulario serviron para obter información respecto do nivel de adecuación das distintas experiencias levadas a cabo en PeS ao modelo proposto na investigación (cf. Figura 1, p. 25).

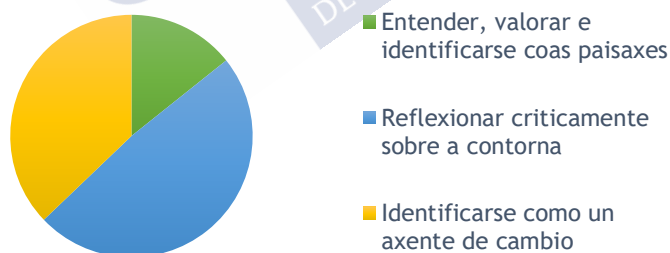
Aquí tamén se tiveron en conta variables como o departamento e o nivel de innovación das iniciativas, para ver se influían ou se se vían condicionadas polas distintas dimensións analizadas.

Lugares e paisaxes de proximidade e enfoque local

Tanto os docentes das experiencias observadas como os 35 participantes valoraron a indagación previa na contorna próxima e viron necesaria a implicación do alumnado na comunidade (n=29/35). Nesa liña, outorgáronlle bastante importancia á descuberta da zona (media: 3,66/5).

Ese traballo e enfoque local sobre lugares e paisaxes cotiáns reflectiuse no obxectivo principal asumido polo profesorado. Os tres obxectivos recollidos correspóndense coas tres experiencias observadas (I.1; I.2 e I.3).

Figura 42. Principal obxectivo das iniciativas en PeS



Elaboración propia

Destacaron os dous obxectivos máis vencellados ao local. A metade dos participantes tiña como obxectivo que o alumnado reflexionase criticamente sobre a súa contorna e intentase cambiala nun futuro (n=17/35), en liña co proposto por E1. Máis dun terzo desexaba que o alumnado se identificase a si mesmo coma un axente de cambio xa no presente (n=13), como

propuxera E2. E menos dun quinto que este entendese, valorase e se identificase coas paisaxes galegas ($n=5$), na liña do traballo por E3.

O obxectivo incide no nivel de innovación en PeS.

Táboa 78. Relación entre obxectivos e nivel de innovación da iniciativa

Obxectivos da iniciativa	Nivel de innovación da iniciativa				Total
	Moi innovadora	Bastante innovadora	Algo innovadora	Pouco innovadora	
Que o alumnado entenda, valore e se identifique coas paisaxes galegas	-	4	1	-	5
Que o alumnado reflexione criticamente sobre a súa contorna, que pode estar danada, e intente cambiala nun futuro	3	7	4	3	17
Que o alumnado se identifique a si mesmo como un axente de cambio xa no presente	3	6	4	-	13
Total	8	18	6	3	35

Elaboración propia

Aínda que a maioría de proxectos se percibiron como bastante ($n=18/35$) ou moi innovadores ($n=8/35$), ao analizarmos os datos en relación a cada obxectivo, apreciáronse pequenas diferenzas.

O terceiro obxectivo recollido na táboa, “que o alumnado se identifique a si mesmo coma un axente de cambio xa no presente”, pretendía sintetizar a visión máis complexa de PeS. Neste caso, 7 de cada 10 docentes o asumiron na aula enmarcados en experiencias que consideraban moi ou bastante innovadoras ($n=9/13$), por riba das proporcións doutras algo ou pouco innovadoras ($n=4/13$). Esas porcentaxes non se observaron nos outros obxectivos.

Nese traballo sobre a contorna, tamén se pode valorar que aqueles docentes que introducían no día a día de PeS contidos fóra do currículo, innovaban máis que aqueles que non o facían.

Táboa 79. Relación entre os contidos propostos e o nivel de innovación

Contidos do currículum	Nivel de innovación da iniciativa				Total
	Moi innovador a	Bastante innovador a	Algo innovadora	Pouco innovadora	
100% no currículo	2	1	2	1	6
Unha porcentaxe non se enmarca no currículo, pero se completan con el	6	17	4	2	29
Total	8	18	6	3	35

Elaboración propia

Cando os contidos se enmarcaron no currículo ($n=6/35$), estes distribuíronse por igual entre iniciativas que valoraron como bastante ou moi innovadoras ($n=3/35$), que entre outras algo ou pouco innovadoras ($n=3/35$).

Pero cando o presentado na aula se saía do establecido e se introducían cousas do lugar próximo ($n=29/35$), na maioría das ocasións consideráronas experiencias bastante ($n=17/29$) ou moi innovadoras ($n=6/29$).

Utilización de métodos activos e participativos

Ao igual que os tres docentes entrevistados, os participantes do formulario afirmaron asumir unha metodoloxía centrada no alumnado ($n=26/35$) e non no docente ($n=4/35$). Outorgáronlle bastante relevancia ao papel activo dos estudantes (media: 4,06/5).

Aqueles que indican que implicaron o seu alumnado na aula ($n=31/35$) consideran que puxeron en marcha proxectos bastante ($n=17/31$) ou moi innovadores ($n=6/31$).

Táboa 80. Relación entre participación declarada do seu alumnado e o nivel de innovación

Participación alumnado	Nivel de innovación da iniciativa				Total
	Moi innovadora	Bastante innovadora	Algo innovadora	Pouco innovadora	
1	-	1	-	1	2
2	1	-	-	-	1
3	-	-	-	1	1
4	3	10	6	1	20
5	3	7	1	-	11
Total	7	18	7	3	35

Elaboración propia

Aínda que as iniciativas algo innovadoras ($n=7/35$) tamén se relacionaban cunha boa participación do alumnado ($n=8/10$), o profesorado enmarcado en experiencias identificadas pouco innovadoras ($n=3/35$) confiaba menos nese rol activo.

O departamento tamén pareceu ter algunha influencia na participación dos estudantes.

Táboa 81. Relación departamento e nivel de participación do alumnado

Participación do alumnado	Departamento			Total
	Depart. Bio. e Xeo.	Depart. Xeogr. e H ^a	Outros	
1	1	1		2
2	1			1
3	1			1
4	5	8	7	20
5	2	8	1	11
Total	10	17	8	35

Elaboración propia

Case a totalidade do profesorado da área de sociais aseguraba que o seu alumnado participa bastante ($n=8/17$) ou moito ($n=8/17$) na aula. Esa proporción reducíase lixeiramente nas

respostas dos docentes de experimentais. Aínda que superaron os dous terzos, e crían que participan bastante ($n=5/10$) ou moito ($n=2/10$), o certo é que a participación baixaba lixeiramente.

Ademais da aposta pola participación do alumnado. Os 35 enquisados tamén apostaron por métodos activos.

Táboa 82. Relación entre metodoloxías activas e nivel de innovación declarado

Metodoloxías activas	Nivel declarado de innovación da iniciativa				Total
	Moi innovadora	Bastante innovadora	Algo innovadora	Pouco innovadora	
1	-	1	-	-	1
2	-	-	-	-	-
3	-	2	-	-	2
4	3	6	3	1	13
5	3	9	5	2	19
Total	6	18	8	3	35

Elaboración propia

Os docentes dicían usalos moito ($n=19/35$) ou bastante ($n=13/35$), independentemente do nivel de innovación asumido na aula. Cabería preguntarse neste caso que era o que entendían por métodos activos, pois eses datos non se corroboraron despois co que pode deducirse en relación a outras estratexias participativas máis concretas.

O uso deses métodos si pareceu verse condicionado polo departamento.

Táboa 83. Relación entre metodoloxías activas e departamento

Metodoloxías activas	Departamento			Total
	Depart. Bio. E Xeo.	Depart. Xeogr. e H ^a	Outros	
1	1	-	-	1
2	-	-	-	-
3	-	1	1	2
4	5	4	4	13
5	4	12	3	19
Total	10	17	8	35

Elaboración propia

O profesorado de experimentais ($n=9/10$) dicía empregar metodoloxías activas lixeiramente por riba do de sociais ($n=12/17$). Con todo, iso non se correspondeu claramente despois co uso declarado doutras estratexias innovadoras.

No marco de métodos participativos, destacou a aposta polo traballo colaborativo/cooperativo, aínda que atendendo á media (media: 3,69/5), non todos o fixeron de forma tan coherente como E1, E2 e E3.

Evidenciouse unha relación entre o traballo cooperativo e as iniciativas máis innovadoras (n=24/35).

Táboa 84. Relación entre a aprendizaxe colaborativa e o nivel de innovación declarado

Aprendizaxe colaborativa	Nivel declarado de innovación da iniciativa				Total
	Moi innovadora	Bastante innovadora	Algo innovadora	Pouco innovadora	
1	-	1	1		2
2	-	1	1	1	3
3	-	3	2	1	6
4	5	9	2	1	17
5	1	4	2	-	7
Total	6	18	8	3	35

Elaboración propia

Nas experiencias clasificadas como bastante innovadoras (n=13/18) e, sobre todo, nas moi innovadoras (n=6/6), o profesorado empregou o traballo colaborativo nun maior número de sesións. O uso decaía noutras cun nivel de innovación medio (n=4/8) ou máis baixo (n=1/3).

O departamento non condicionou unha maior ou menor utilización desta estratexia.

Táboa 85. Relación entre departamento e uso aprendizaxe colaborativa

Aprendizaxe colaborativa	Departamento			Total
	Depart. Bio. e Xeo.	Depart. Xeogr. e H ^a	Outros	
1	2			2
2		2	1	3
3	1	3	2	6
4	5	9	3	17
5	2	3	2	7
Total	10	17	8	35

Elaboración propia

Utilizouse na mesma proporción nos departamentos de ciencias naturais (n=7/10) e nos departamentos de sociais (n=12/17), e de forma similar por outros (n=5/8).

A aprendizaxe por descubrimento tamén foi unha estratexia empregada en experiencias educativas bastante ou moi innovadoras ($n=24/35$).

Táboa 86. Relación aprendizaxe por descubrimento e nivel de innovación

Aprendizaxe por descubrimento	Nivel declarado de innovación da iniciativa				Total
	Moi innovadora	Bastante innovadora	Algo innovadora	Pouco innovadora	
1	-	1	-	-	1
2	-	1	1	1	3
3	2	2	3	1	8
4	3	12	2	1	18
5	1	2	2	-	5
Total	6	18	8	3	35

Elaboración propia

Tres cuartas partes do profesorado enmarcado en iniciativas bastante innovadoras recorreu bastante ou moito a esta estratexia de traballo na aula ($n=14/18$). Así coma dous terzos de aquel que participa de actuacións moi innovadoras ($n=4/6$).

Pode dicirse que era unha estratexia común nas aulas, pois tamén tivo certa presenza, até nun quinto, en experiencias cun nivel medio de innovación ($n=8/35$). Con todo, canto máis innovador parecía ser o proxecto, máis se empregou esta estratexia co alumnado.

Aquí si se evidenciou unha diferenza de uso atendendo ao departamento.

Táboa 87. Relación entre departamento e aprendizaxe descubrimento

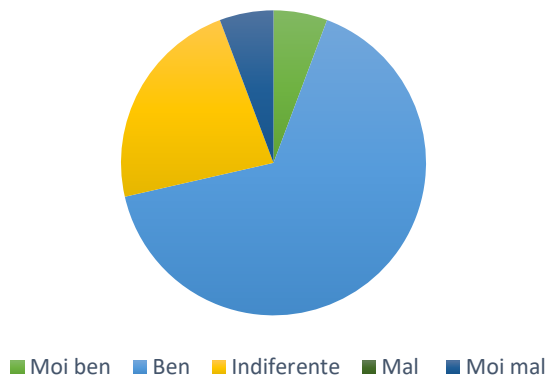
Aprendizaxe por descubrimento	Departamento			Total
	Depart. Bio. e Xeo.	Depart. Xeogr. e H ^a	Outros	
1	1			1
2	1	1	1	3
3	4	3	1	8
4	3	10	5	18
5	1	3	1	5
Total	10	17	8	35

Elaboración propia

Parece ser utilizado, moi maioritariamente, na área de sociais, onde sete de cada dez dixo usala bastante ($n=10/17$) ou moito ($n=3/17$). Na área de experimentais, e neses tramos, iso reduciuse a catro de cada dez ($n=4/10$).

A meirande parte de docentes, ao igual que o expresaron E1, E2 e E3, asociou a utilización dese tipo de metodoloxías e estratexias cunha boa implicación do alumnado en PeS (media: 4,40/5).

Figura 43. Resposta do alumnado na materia



Elaboración propia

Amosáronse convencidos de que, na maioría dos casos, os seus grupos estaban a responder de forma positiva ($n=23/35$) ou moi positiva ($n=2/35$). Unha parte importante tamén cría que lle era indiferente ($n=8$) ou incluso que non era nada boa ($n=2$), pero a porcentaxe era moi reducida.

Utilización da historia, a cultura e o patrimonio local cun enfoque interdisciplinar

A flexibilidade do currículo de PeS deu pé, como manifesta o profesorado que imparte a materia, a que máis de tres cuartas partes presentara na aula contidos que non se enmarcaban directamente no programado ($n=29/35$), o que abriu a porta a introducir aspectos da contorna vencellados á historia, a cultura e o patrimonio.

Proporcionalmente, non se recolleron diferenzas no tipo de contidos asumidos respecto dos departamentos de Bioloxía e o de Historia. Si houbo algunha diferenza en comparación con outros departamentos, que non é posible identificar.

Táboa 88. Relación entre o tipo de contidos e o departamento

Tipo de contidos	Departamento			Total
	Departament o Bio. E Xeo.	Departament o Xeogr. E H ^a	Outro s	
100% no currículo	1	1	4	6
Unha porcentaxe non se enmarca no currículo, pero complétase co demandado neste	9	16	4	29
Total	10	17	8	35

Elaboración propia

Tanto os docentes de experimentais como os de sociais presentaron, en proporcións idénticas, contidos á marxe do demandado no currículo ($n=9/10$; $n=16/17$). Foi nos outros departamentos (non concretados no formulario) onde se reduciu á metade a proporción de experiencias educativas que traballaban con contidos non incluídos no currículo ($n=4/8$).

O traballo ao redor de aspectos que tiñan en conta a contorna evidenciouse tamén nos obxectivos dos proxectos, xa mencionados anteriormente. Neste caso, o departamento pareceu influír na escolla dun ou doutro.

Táboa 89. Relación entre o departamento e os obxectivos da iniciativa

Obxectivos da iniciativa	Departamentos			
	Departament o Bio. E Xeo.	Departamen to Xeogr. E H ^a	Outro s	Tot al
Que o alumnado entenda, valore e se identifique coas paisaxes galegas	2	2	1	5
Que o alumnado reflexione criticamente sobre a súa contorna, que pode estar danada, e intente cambiala nun futuro	6	9	2	17
Que o alumnado se identifique a si mesmo coma un axente de cambio xa no presente	2	6	5	13
Total	10	17	8	35

Elaboración propia

Os docentes de sociais, lixeiramente por riba dos de experimentais, declaran asumir o terceiro obxectivo e máis innovador ($n=6/17$), centrado en que o alumnado se identificase a si mesmo como un axente de cambio xa no presente. Pola súa banda, os de experimentais parecen apostar algo máis polo segundo ($n=6/10$), centrado na idea de que o alumnado reflexione criticamente sobre a súa contorna, que pode estar danada, e intente cambiala nun futuro. O profesorado dos outros departamentos tamén parece inclinarse polo terceiro ($n=5/8$).

Ao igual que E1, E2 e E3, a maioría valorou incorporar o patrimonio da zona nas súas iniciativas (media: 4,23/5) e asociou plenamente este ao estudo da paisaxe (media: 4,60/5).

Ese enfoque patrimonial tivo presenza en todas as iniciativas, independentemente do nivel de innovación.

Táboa 90. Relación do enfoque patrimonial de nivel de innovación

Enfoque patrimonial	Nivel de innovación da iniciativa				Total
	Moi innovadora	Bastante innovadora	Algo innovadora	Pouco innovadora	
1	-	1	-	-	1
2	-	1	-	-	1
3	-	1	1	1	3
4	4	6	3	1	14
5	2	9	4	1	16
Total	6	18	8	3	35

Elaboración propia

O protagonismo foi maior nas experiencias máis innovadoras ($n=24/35$), pero naquelas ocasións onde só se innovaba algo ($n=8$) ou pouco ($n=3$) concedéuselle tamén bastante ou moita importancia ($n=7/8$; $n=2/3$).

Apreciáronse diferenzas no uso do patrimonio atendendo ao departamento.

Táboa 91. Relación do enfoque patrimonial e o departamento

Traballo patrimonio paisaxe	Departamento			Total
	Depart. Bio. E Xeo.	Depart. Xeogr. E H ^a	Outros	
1	1	-	-	1
2	-	-	1	1
3	-	-	-	-
4	5	-	2	7
5	4	17	5	26
Total	10	17	8	35

Elaboración propia

Todo o profesorado dos departamentos de sociais indica ter feito bastante ou moito uso do patrimonio ($n=17/17$), graduándoo coa máxima puntuación. Un número que é menor nos departamentos de experimentais ($n=9/10$) e cuxa puntuación xa non é tan positiva.

Pero o uso do patrimonio non se viu condicionado polo curso.

Táboa 92. Relación do enfoque patrimonial co curso

Traballo patrimonio paisaxe	Curso		
	1º da ESO	2º da ESO	Total
1	1	-	1
2	-	1	1
3	-	-	-
4	3	4	7
5	6	18	26
Total	10	23	35

Elaboración propia

Tanto en 1º da ESO (n=9/10) como en 2º da ESO (n=22/23), case a totalidade do profesorado aseguraba traballalo nas súas iniciativas e en relación ao estudo da paisaxe.

Con respecto a ese patrimonio, os elementos tanxibles manifestan que tiveron algo máis de presenza que os intanxibles, aínda que o traballo da contorna a partir destes últimos tamén gozou de certa relevancia (media: 3,83/5), como sucedeu nos casos de E1 e E2.

O uso do patrimonio inmaterial non parece depender do nivel de innovación.

Táboa 93. Relación entre elementos inmateriais e nivel de innovación

Traballo elemento s inmateriais	Nivel de innovación da iniciativa				Total
	Moi innovadora	Bastante innovadora	Algo innovadora	Pouco innovadora	
1	-	1	-	-	1
2	1	1	2	-	4
3	-	6	1	1	8
4	2	5	1	1	9
5	3	5	4	1	13
Total	6	18	8	3	35

Elaboración propia

O traballo sobre elementos inmateriais concentrábase nas experiencias máis alternativas (n=24/35). Pero os datos recollidos nos tramos máis altos da puntuación concedida ao traballo na aula sobre estes é proporcional a todo tipo de experiencias. En todas máis da metade dos docentes dixo ter bastante ou moi en conta ese tipo de patrimonio. Houbo, con todo, diferenzas en función do departamento.

Táboa 94. Relación traballo elementos inmateriais e o departamento

Traballo elementos inmateriais	Departamento			Total
	Depart. Bio. E Xeo.	Depart. Xeogr. E H ^a	Outros	
1	1			1
2	1	2	1	4
3	4	2	2	8
4	2	5	2	9
5	2	8	3	13
Total	10	17	8	35

Elaboración propia

O seu uso foi moi superior nas experiencias programadas en departamentos de historia e xeografía (n=13/17) aparecendo só en 4 grupos de experimentais (n=4/10).

O curso tamén parece influír na maior intensidade de traballo sobre o patrimonio inmaterial.

Táboa 95. Relación do traballo sobre elementos inmateriais e o curso

Traballo elementos inmateriais	Curso		Total
	1º da ESO	2º da ESO	
1	1	-	1
2	2	2	4
3	3	5	8
4	1	7	9
5	3	9	13
Total	10	23	35

Elaboración propia

Unicamente catro dos dez docentes que impartía PeS en 1º da ESO dixo empregar bastante ou moito o patrimonio inmaterial, fronte a dous terzos de 2º da ESO que si o presentaban ao seu alumnado (n=16/23).

Nesa liña, identificaron as persoas como algo indisoluble dos lugares e paisaxes investigadas. O que permitiu resignificar a persoas esquecidas, coincidindo nesa concepción pese a non obter globalmente unha valoración moi elevada (media: 3,54). Esta idea concorda co expresado polos tres docentes entrevistados, que afirmaron que PeS favorecía o estudo de colectivos esquecidos.

O nivel de innovación dos deseños pode relacionarse a un maior ou menor uso da resignificación de colectivos esquecidos.

Táboa 96. Relación entre a resignificación de persoas e o nivel de innovación

Resignificar persoas	Nivel de innovación da iniciativa				Total
	Moi innovadora	Bastante innovador	Algo innovador	Pouco innovador	
1	-	1	-	-	1
2	1	3	-	-	4
3	1	5	3	2	11
4	4	6	3	-	13
5	-	3	2	1	6
Total	6	18	8	3	35

Elaboración propia

Máis da metade dos docentes nas iniciativas moi ($n=4/6$), bastante ($n=9/18$) e algo innovadoras ($n=5/8$) puntuaron moi alto a capacidade das experiencias de resignificar persoas e colectivos ($n=19/35$). Algo que non sucede cos identificados nas pouco innovadoras ($n=1/3$).

E tamén o departamento correlaciona en gran medida coa posible resignificación de persoas ao longo das experiencias.

Táboa 97. Relación entre a resignificación das persoas e o departamento

Resignificación das persoas	Departamento			Total
	Depart. Bio. E Xeo.	Depart. Xeogr. E H ^a	Outros	
1	1	-	-	1
2	2	2	-	4
3	3	2	6	11
4	3	9	1	13
5	1	4	1	6
Total	10	17	8	35

Elaboración propia

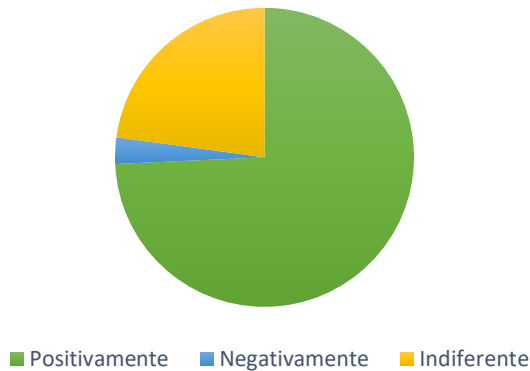
Mentres tres cuartas partes do profesorado de sociais confiaba en que grazas ás súas experiencias o alumnado reflexionaba sobre persoas e colectivos esquecidos da comunidade ($n=13/17$), tan só catro dos dez docentes da área de experimentais e a cuarta parte doutros departamentos ($n=2/8$) consideraba que iso sucedía na súa iniciativa.

Fomento dunha conexión emocional e proceso de apropiación

Ao igual que E1, E2 e E3, os participantes estaban convencidos de que a materia favorecía unha sensibilización cara á paisaxe e a súa protección (media: 4,31/5). Vían na utilización do patrimonio e outros recursos da zona, como a historia e a cultura, unha forma de apropiarse de espazos cotiáns (media: 4,69/5).

Aínda que de entrada a conexión do alumnado coa contorna non parecía moi forte segundo os tres docentes entrevistados, a maioría dos 35 participantes si crían que os seus grupos se identificaban positivamente co lugar habitado ($n=26/35$), fronte a moitos menos que pensaban que o facían dun xeito indiferente ($n=8$) ou negativo ($n=1$).

Figura 44. Forma na que o alumnado se identifica coa contorna



Elaboración propia

O feito de que o lugar fose máis ou menos agradable non condicionou a idea do profesorado respecto á identificación do seu alumnado.

Táboa 98. Relación entre contorna e identificación do alumnado con ela

Características da contorna	Identificación do alumnado			Total
	Indiferente	Negativa nte	Positiva ente	
Paisaxe-patrimonio recoñecido	1	1	9	11
Ausencia-paisaxe Patrimonio-potencial	4	-	6	10
Non identifica		-	3	3
Paisaxe-maltratada Ausencia-patrimonio	2	-	3	5
Paisaxe-maltratada Patrimonio-potencial	1	-	5	6
Total	8	1	26	35

Elaboración propia

En todas as contornas posibles, e segundo o profesorado, máis de dous terzos do alumnado tiña unha actitude boa e receptiva ante o lugar que habitaba. Non se apreciaron diferenzas entre os lugares con paisaxes e patrimónios recoñecidos respecto doutros maltratados ou esquecidos, algo que debería analizarse en profundidade.

Ao preguntar aos participantes sobre se o alumnado se identificaba en maior medida coa contorna logo de cursar PeS, a maioría amosaba o convencemento de que así fora.

Táboa 99. Relación departamento e identificación do alumnado coa contorna

Identificación alumnado	Departamento			Total
	Depart. Bio. E Xeo.	Depart. Xeogr. E H ^a	Outros	
1	1	-		1
2	-	-	-	-
3	-	-	-	-
4	6		1	7
5	3	17	7	27
Total	10	17	8	35

Elaboración propia

Todos os docentes de ciencias sociais consideraron, coa máxima puntuación posible, que os seus grupos eran capaces de

crear vínculos coa comunidade ($n=17/17$). E, pese a que 9 de cada 10 participantes dos departamentos de ciencias experimentais lles concederon bastante ($n=6/9$) ou moita importancia ($n=3/10$), a énfase nas respostas foi algo menor.

Tampouco se recolleron diferenzas na opinión do profesorado sobre a identificación do alumnado coa contorna en función do nivel de innovación asumido nas súas propostas.

Táboa 100. Relación entre nivel innovación e identificación do alumnado

Identificación do alumnado	Nivel de innovación da iniciativa				Total
	Moi innovadora	Bastante innovadora	Algo innovador a	Pouco innovador a	
1	-	1	-	-	1
2	-	-	-	-	-
3	-	-	-	-	-
4	2	3	1	1	7
5	4	14	7	2	27
Total	6	18	8	3	35

Elaboración propia

En calquera caso, o profesorado estaba convencido que, tras cursar Paisaxe e Sustentabilidade, o seu alumnado estaría moito máis sensibilizado coa paisaxe próxima. O curso no que se impartía a materia non revelou diferenzas neste sentido.

Táboa 101. Relación entre a sensibilización do alumnado e o curso

Sensibilización do alumnado	Curso		Total
	1º da ESO	2º da ESO	
1	1	-	1
2	-	1	1
3	-	3	3
4	3	7	11
5	6	12	19
Total	10	23	35

Elaboración propia

Nove de cada dez docentes que impartía a materia en 1º da ESO cría que esa conexión se acadaba ($n=9/10$). Unha porcentaxe case idéntica nos casos de 2º da ESO ($n=19/23$), onde algo máis de 8 de cada 10 coincidía nesta opinión.

Esa conexión si pareceu verse influenciada pola área desde a que se traballaba.

Táboa 102. Relación entre sensibilización do alumnado e o departamento

Sensibilización alumnado	Departamento			Total
	Depart. Bio. E Xeo.	Depart. Xeogr. E H ^a	Outros	
1	1	-	-	1
2	-	1	-	1
3	2	1	-	3
4	4	4	3	11
5	3	11	5	19
Total	10	17	8	35

Elaboración propia

Mentres case nove de cada dez docentes dos departamentos de ciencias sociais (n=15/17) crían que o seu alumnado estaba máis sensibilizado coa paisaxe próxima despois de ter traballado na materia, esa proporción reducíase lixeiramente a sete de cada dez nos departamentos de bioloxía (n=7/10).

Fomento de destrezas sociais, cívicas e académicas

Os tres docentes observados e os 35 que participaron por medio dun cuestionario crían que era importante fomentar unha conciencia cívica e crítica (media: 4,14/5) asumindo a súa responsabilidade para conseguilo (media: 4,43/5), pero apelando tamén á implicación da sociedade.

Foron máis os que relacionaron unha práctica docente comprometida coa aprendizaxe crítica (n=15/35) e non coa aprendizaxe disciplinar (n=1/35).

O fomento desa conciencia crítica vinculouse á innovación. Dous terzos dos centros bastante ou moi innovadores (n=24/35) tíñana bastante ou moi presente (n=19/24).

Táboa 103. Relación fomento conciencia crítica co nivel de innovación de PeS

Fomento conciencia crítica	Nivel de innovación da iniciativa					Total
	Moi innovadora	Bastante innovadora	Algo innovadora	Pouco innovadora	Nada innovadora	
1	-	1	1	-	-	2
2	-	-	-	-	-	-
3	1	3	-	1	-	5
4	1	7	3	1	-	12
5	4	7	4	1	-	16
Total	6	18	8	3	-	35

Elaboración propia

Traballouse, sobre todo, naquelas experiencias bastante (n=18/35), algo (n=8/35) ou moi innovadoras (n=6/35). Apenas se recolleu nas experiencias pouco ou nada innovadoras. Con todo, ao redor dun terzo do profesorado que parecía innovar menos, tamén afirmou que fomentaba unha conciencia crítica na súa aula e situaba a súa importancia nos tramos máis elevados.

Percíbese unha pequena diferenza en función do departamento cara a un maior ou menor fomento da conciencia crítica entre o alumnado.

Táboa 104. Relación fomento conciencia crítica e departamento

Fomento conciencia crítica	Departamento			Total
	Depart. Bio. E Xeo.	Depart. Xeogr. E H ^a	Outros	
1	1	1		2
2	-	-	-	-
3	2	1	2	5
4	4	6	2	12
5	3	9	4	16
Total	10	17	8	35

Elaboración crítica

Oito de cada dez participantes afirmaron ter bastante presente (n=12/35) ou moi presente (n=16/35) esa dimensión no proceso de ensino e aprendizaxe. Con todo, era o profesorado da área de sociais (n=15/17), respecto ao de experimentais (n=7/10) ou do resto de departamentos (n=6/8), o que lle outorgaba proporcionalmente máis relevancia.

O fomento desas actitudes críticas non garda unha relación clara co nivel de innovación.

Táboa 105. Relación actitudes críticas e nivel de innovación

Promoción n actitudes críticas	Nivel de innovación da iniciativa				Total
	Moi innovadora	Bastante innovadora	Algo innovado ra	Pouco innovado ra	
1	-	1	-	-	1
2	-	1	-	-	1
4	1	8	3	1	13
5	5	8	5	2	20
Total	6	18	8	3	35

Elaboración propia

Como xa se recolleu, todos afirmaban fomentar actitudes críticas entre o seu alumnado (n=33/35). Máis da metade concentrábase nas experiencias bastante innovadoras (n=18/35). Mais non se aprecia diferenza coas experiencias nas que só se innovaba algo (n=8/8) ou pouco (n=3/3).

O traballo ao redor da conciencia crítica en relación á historia, a cultura e o patrimonio enfocouse medioambiental e

socialmente. A xustiza ambiental tivo un peso moi notable nos proxectos (media: 4,20/5), superior á xustiza social (media: 3,46/5).

A combinación desas dúas dimensións era algo perseguido pola maioría (media: 4,34/5), e tamén fora manifestado por E1, E2 e E3, que asumían ambas dimensións como importantes e en estreita relación co estudo da paisaxe.

O fomento dese dobre enfoque respecto da sustentabilidade non se viu afectado polo departamento desde onde se traballaba.

Táboa 106. Relación sustentabilidade social e ambiental e depart.

Sustentabilidade	Departamento			Total
	Depart. Bio. E Xeo.	Depart. Xeogr. E H ^a	Outros	
1	1	-	-	1
2	-	-	-	-
3	1	1	1	3
4	6	5	2	13
5	2	11	5	18
Total	10	17	8	35

Elaboración propia

Tanto os docentes de experimentais (n=8/10) como os de sociais (n=13/17) fomentaron, en proporcións case idénticas, a reflexión sobre a sustentabilidade.

Onde si se rexistraron diferenzas foi respecto ao curso no que se imparte a materia.

Táboa 107. Relación sustentabilidade social e ambiental e o curso

Sustentabilidade	Curso		Total
	1º da ESO	2º da ESO	
1	1	-	1
2	-	-	-
3	2	1	3
4	3	9	13
5	4	13	18
Total	10	23	35

Elaboración propia

A combinación de ambas tivo menor presenza en 1º da ESO que en 2º da ESO. No primeiro curso, 7 de cada 10 docentes aseguraba concederlle importancia (n=7/10), pero outorgáballe máis relevancia o profesorado do curso superior, en case a totalidade das iniciativas (n=22/23).

A idea de combinar ambas contrastou cos valores dados á importancia e presenza que a xustiza social e a xustiza medioambiental, por separado, tiñan na súa práctica docente. O profesorado outorgoulle máis protagonismo á xustiza medioambiental, de xeito que o coidado e reivindicación da natureza parecía gozar dun peso maior nos seus deseños.

A xustiza social estaba moi asociada, en cambio, a experiencias innovadoras.

Táboa 108. Relación entre a xustiza social e o nivel de innovación

Enfoque xustiza social	Nivel de innovación da iniciativa				Total
	Moi innovadora	Bastante innovadora	Algo innovadora	Pouco innovado ra	
1	-	1	1	1	3
2	-	2	-	1	3
3	-	7	3	1	11
4	4	5	2	-	11
5	2	3	2	-	7
Total	6	18	8	3	35

Elaboración propia

Ese enfoque só se traballaba moito naquelas iniciativas moi innovadoras (n=6/6). Ao contrario do que veu sucedendo noutras táboas cruzadas, onde o tramo de bastante innovadora recollía o grosso das respostas, é algo que aquí non se evidencia.

O departamento non foi determinante na posta en práctica dun enfoque centrado na xustiza social.

Táboa 109: Relación entre a xustiza social e o departamento

Enfoque xustiza social	Departamento			Total
	Depart. Bio. E Xeo.	Depart. Xeogr. E H ^a	Outros	
1	1	2		3
2	1	1	1	3
3	3	6	2	11
4	4	5	2	11
5	1	3	3	7
Total	10	17	8	35

Elaboración propia

Cinco de cada dez a fomentábana. Apenas se recolleron diferenzas entre a área de experimentais (n=5/10) e a de sociais (n=8/17). Foi levemente superior noutros departamentos (n=5/8).

A diferenza entre a énfase na xustiza social, e na xustiza medioambiental non se viu tan condicionada pola innovación das experiencias.

Táboa 110. Relación entre xustiza ambiental e innovación

Enfoque xustiza medioambiental	Nivel de innovación da iniciativa				Total
	Moi innovadora	Bastante innovadora	Algo innovador a	Pouco innovador a	
1	-	1	-	-	1
2	-	-	1	-	1
3	1	2	1	-	4
4	1	7	2	3	13
5	4	8	4	-	16
Total	6	18	8	3	35

Elaboración propia

En todos os tramos, a maioría dos docentes asegura prestar bastante ou moita atención na aula sobre xustiza ambiental. Isto aparece nas experiencias moi (n=5/6) ou bastante innovadoras (n=15/18), e tamén noutras algo (n=6/8) ou pouco innovadoras (n=3/3). Neste caso, o departamento parece implicar diferenzas.

Táboa 111. Relación entre xustiza ambiental e o departamento

Enfoque xustiza medioambiental	Departamento			Total
	Depart. Bio. E Xeo.	Depart. Xeogr. E H ^a	Outros	
1	1			1
2		1		1
3	2		2	4
4	5	6	2	13
5	2	10	4	16
Total	10	17	8	35

Elaboración propia

A maioría tiña bastante (n=13/35) ou moi en conta (n=16/35) este enfoque. Pero ao observar a proporción por departamentos, esta foi superior na área de sociais, onde máis de 9 de cada 10 docentes dicía poñela en práctica (n=16/17). Pola contra, o número era algo inferior nos departamentos de ciencias experimentais (n=7/10) ou noutros non identificados no formulario (n=6/8).

En relación ao fomento de actitudes sociais, a aprendizaxe cooperativa e traballo en equipo foi importante.

O nivel de innovación das iniciativas non parece condicionar os resultados.

Táboa 112. Relación fomento aprendizaxe cooperativa e innovación

Fomento aprendizaxe cooperativa	Nivel de innovación da iniciativa				Total
	Algo innovadora	Bastante innovadora	Moi innovadora	Pouco innovadora	
1	-	1	-	-	1
2	-	-	-	-	-
3	2	2	1	-	5
4	4	8	3	2	17
5	2	7	2	1	12
Total	8	18	6	3	35

Elaboración propia

A aprendizaxe cooperativa centrouse nos proxectos moi (n=8/35) e bastante (n=18/35) innovadores. Mais ao analizar a puntuación que eses 35 docentes concedían á presenza da aprendizaxe cooperativa nas súas propostas recolléronse proporcións similares á marxe do nivel de innovación. Así, por exemplo, nas iniciativas moi innovadoras tres cuartas partes (n=6/8) puntuaron moi alto o uso desta técnica, e tamén é similar entre os docentes cuxas experiencias foron pouco innovadoras (n=3/3).

Detéctanse pequenas diferenzas no fomento da aprendizaxe cooperativa atendendo aos departamentos.

Táboa 113. Relación fomento da aprendizaxe cooperativa e depart.

Fomento aprendizaxe cooperativa	Departamento			Total
	Depart. Bio. E Xeo.	Depart. Xeogr. E H ^a	Outros	
1	1			1
3	2	2	1	5
4	5	7	5	17
5	2	8	2	12
Total	10	17	8	35

Elaboración propia

Os docentes de historia apostaron algo máis por esta estratexia, na que case nove de cada dez a aplicaban na aula (n=15/17). Cun uso tamén notable, pero menor, estaban os adscritos aos departamentos de ciencias naturais (n=7/10).

Con respecto ao curso tamén se apreciaron diferenzas na utilización dunha aprendizaxe cooperativa.

Táboa 114. Relación entre fomento da aprendizaxe cooperativa e o curso

Fomento aprendizaxe cooperativa	Curso		
	1º da ESO	2º da ESO	Total
1	1	-	1
3	2	2	5
4	3	14	17
5	4	7	12
Total	10	23	35

Elaboración propia

En proporción, tivo maior presenza nas iniciativas de 2º da ESO ($n=21/23$), con nove de cada dez docentes, fronte a sete de cada dez que dicían empregalas en 1º da ESO ($n=7/10$).



Transferencias e impacto na comunidade próxima

Existía un desexo compartido de trasladar resultados á contorna e ter certo impacto na comunidade. Os 35 docentes coincidiron amplamente na idea de que calquera proxecto sobre a paisaxe próxima levado a cabo na aula debía repercutir dalgunha forma na contorna próxima ao centro (media: 4,14/5), concordando co afirmado por E1, E2 e E3.

Neste sentido, foron moitos os que afirmaron que implicaban o alumnado na contorna e comunidade (n=29/35), fronte aos que recoñecían o contrario (n=6/35). O profesorado que menos innovaba coincide co que menos confía nas posibilidades de contribuír dalgún modo á comunidade.

Táboa 115. Relación entre innovación e o impacto na comunidade

Impacto comunidade	Nivel de innovación da iniciativa				Total
	Moi innovadora	Bastante innovadora	Algo innovadora	Pouco innovadora	
1	-	1	-	-	1
2	-	-	1	-	1
3	1	3	1	1	6
4	1	5	3	2	11
5	4	9	3	-	16
Total	6	18	8	3	35

Elaboración propia

Entre aqueles con deseños que se enmarcaban nun nivel de bastante (n=14/18), moita (n=5/6) ou algunha (n=6/8) innovación, máis de tres cuartas partes crían que as súas experiencias tiñan un impacto na contorna, fronte a dous terzos no caso dos que innovaban menos (n=2/3). Esta correlación foi común a ambos departamentos.

Táboa 116. Relación entre o departamento e o impacto na comunidade

Impacto comunidade	Departamento			Total
	Depart. Bio. E Xeo.	Depart. Xeogr. E H ^a	Outros	
1	1	-	-	1
2	-	1	-	1
3	1	3	2	6
4	4	5	2	11
5	4	8	4	16
Total	10	17	8	35

Elaboración propia

Oito de cada dez docentes crían que, tras as súas experiencias, os estudantes fortaleceran o vínculo coa contorna, o que pode supor unha reflexión crítica en relación ao coidado do medio. As proporcións son idénticas entre o departamento de experimentais ($n=8/10$) e o de sociais ($n=13/17$). Mais as opinións entre o profesorado de 1º ou 2º da ESO difiren respecto a se se acadaba ou non un impacto na comunidade logo de ter cursado PeS.

Táboa 117. Relación entre o curso e o impacto na comunidade

Impacto na comunidade	Curso		Total
	1º da ESO	2º da ESO	
1	1	-	1
2	-	1	1
3	3	3	6
4	3	8	11
5	3	11	16
Total	10	23	35

Elaboración propia

Oito de cada dez profesores de 2º da ESO pensaban que o seu alumnado asumía cambios en actitudes que influían dalgún modo na comunidade ($n=19/23$). Un número inferior en experiencias de 1º da ESO, onde só seis de cada dez docentes afirmaba que sucedía iso ($n=6/10$).

Fomentaron unha actitude receptiva. Declaran que o alumnado valorou ese tipo de experiencias e as puxo en contexto. Esta valoración da actitude do alumnado parece estar influenciada polo nivel de innovación asumido nas experiencias.

Táboa 118. Relación actitude do alumnado e nivel de innovación da iniciativa

Actitude do alumnado	Nivel de innovación da iniciativa				Total
	Moi innovadora	Bastante innovadora	Algo innovadora	Pouco innovadora	
Moi ben	-	2	-	-	2
Ben	4	13	6	-	23
Indiferente	2	3	2	1	8
Mal	-	-	-	-	-
Moi mal	-	-	-	2	2
Total	8	18	6	3	35

Elaboración propia

De entre o alumnado que, segundo o profesorado, reaccionaba moi ben ou ben na aula ($n=25/35$), a maioría se situaba naquelas experiencias educativas bastante ou moi innovadoras ($n=19/35$). E o alumnado no que aprecian unha actitude indiferente ou moi mala ($n=10/35$) estaba relacionado con experiencias algo ou pouco innovadoras ($n=5/10$).

Pero ademais de ter un impacto directo na comunidade a través do alumnado, coinciden con comentarios de E1, E2 e E3 sobre os beneficios profesionais deste tipo de iniciativas, que, dalgunha maneira, tamén repercutirían na contorna.

A meirande parte do profesorado recoñecía que a innovación favorecía novos coñecementos disciplinares (media: $4,23/5$) e, en proporción lixeiramente inferior, que tamén lles reportaba benestar profesional (media: $3,94/5$). Na análise por sexo, conséntase que é algo maior o número de homes que crían que innovar garantía mellores coñecementos disciplinares.

Táboa 119. Relación entre o sexo e a innovación e coñecemento

Sexo	Innovación-coñecemento					Total
	*	**	***	****	*****	
Home	-	1	-	6	7	14
Muller	1	-	3	8	9	21
Total	1	1	3	14	16	35

Elaboración propia

As diferenzas son escasas xa que é maioritaria tanto nos homes ($n=13/14$) como nas mulleres ($n=17/21$). Entre as mulleres, case unha quinta parte ($n=4/21$) non coincidía tanto na idea da eficacia en adquirir coñecementos disciplinares a través da posta en marcha de experiencias innovadoras.

A opinión respecto do benestar profesional tamén difire algo en función do sexo. Unha proporción lixeiramente superior de homes mostra maior acordo.

Táboa 120. Relación entre o sexo coa innovación e benestar profesional

Sexo	Innovación-benestar profesional					Total
	*	**	***	****	*****	
Home	-	1	2	3	8	14
Muller	1	-	8	7	5	21
Total	1	1	10	10	13	35

Elaboración propia

Tres cuartas partes dos homes concordaban bastante ou moito coa idea de que innovar supuña un maior benestar profesional (n=11/14), fronte a pouco máis da metade das mulleres (n=12/21). Nelas, un grupo significativo dixo estar pouco ou nada de acordo con esa afirmación (n=9/21).

A antigüidade na docencia apenas inflúe nas valoracións.

Táboa 121. Relación entre anos docencia e a innovación e coñecemento

Anos na docencia	Innovación-coñecemento					Total
	*	**	***	****	*****	
< 5	-	-	1	-	2	3
5-10	-	-	-	-	1	1
10-15	-	-	1	3	1	5
15-20	-	-	-	2	5	7
20-25	-	-	-	2	4	6
> 25	1	1	1	7	3	13
Total	1	1	3	14	16	35

Elaboración propia

A maioría estaba bastante ou moi de acordo. O profesorado con maior traxectoria e o que ten menos era o que difire algo máis.

Tampouco a antigüidade repercute nas respostas sobre o benestar profesional derivado da innovación.

Táboa 122. Relación entre anos na docencia - innovación e benestar

Anos na docencia	Innovación-benestar profesional					Total
	*	**	***	****	*****	
< 5	-	-	1	2	-	3
5-10	-	-	-	-	1	1
10-15	-	-	4	-	1	5
15-20	-	-	2	3	2	7
20-25	-	-	2	2	2	6
> 25	1	1	1	3	7	13
Total	1	1	10	10	13	35

Elaboración propia

Unha gran maioría do profesorado estaba bastante ou moi de acordo coa idea (n=23/35), a excepción daquel con menos de cinco anos de antigüidade docente que, se cadra pola inexperiencia de afrontar este tipo de iniciativas, a innovación non lle parecía algo tan positivo (n=3/35) e lle ocasionaba estrés.

Non se constatan diferenzas de opinión entre departamentos.

Táboa 123. Relación entre departamento e a innovación e coñecemento

Departamento	Innovación-coñecemento					Total
	*	**	***	****	*****	
Depart. Bio. e Xeo.	1	-	1	3	5	10
Depart. Xeogr. e H ^a	-	1	1	8	7	17
Outros	-	-	1	3	4	8
Total	1	1	3	14	16	35

Elaboración propia

En todas as áreas, máis de oito de cada dez docentes estaba de acordo coa idea de que innovar favorecía a adquisición de coñecementos.

O departamento si pareceu influír lixeiramente na opinión ao respecto do benestar profesional.

Táboa 124. Relación entre departamento coa innovación e benestar

Departamento	Innovación-benestar profesional					Total
	*	**	***	****	*****	
Depart. De Bio. E Xeo.	1	-	4	2	3	10
Depart. De Xeogr. E H ^a	-	1	5	4	7	17
Outros	-	-	1	4	3	8
Total	1	1	10	10	13	35

Elaboración propia

Dous terzos do profesorado de Xeografía e Historia (n=11/17) e o doutros departamentos (sen concretar) (n=7/8) eran algo máis entusiastas que os da área de experimentais, onde só a metade cría que innovar conferiría maior benestar (n=5/10).

Con todo, foron moitos os que sinalaron que a presión da administración non favorecía resultados máis abertos e integrados na comunidade, ao demandar produtos escritos e tanxibles ao remate das actuacións levadas a cabo (media: 3,51/5). Coinciden co expresado por E1, E2 e E3. Consideran limitadas as posibilidades e facilidades reais nas que o profesorado se podía apoiar.

4.2.2.4 Dependencia dalgunhas preguntas do formulario

O formulario tiña un conxunto de 22 preguntas (P26 a P48) de valoración en escala, relacionadas coa percepción docente respecto de distintos aspectos vencellados coa posta en práctica de Paisaxe e Sustentabilidade.

Para identificar eses aspectos, creouse un modelo de regresión lineal. Con el analizáronse diferentes correlacións entre as respostas para evidenciar elementos significativos.

A continuación, compártense os datos das respostas a algunhas preguntas cunha relación positiva entre elas.

Realizouse unha regresión lineal para probar a influencia das respostas ás preguntas 46 e 48 respecto da aprendizaxe por descubrimento.

Táboa 125. Resultado regresión lineal da aprendizaxe por descubrimento

Variable	P27 Importancia que ten a aprendizaxe por descubrimento na súa actividade docente en Paisaxe e Sustentabilidade
P46 O patrimonio debe formar parte do estudo da paisaxe	0,56* (0,023)
P48 Calquera proxecto sobre a paisaxe próxima levado a cabo na aula debe repercutir dalgunha forma na contorna próxima ao centro	0,58* (0,023)

Elaboración propia

Nota: entre paréntese están os valores de significancia.

Nota: * significante a un 5%.

Os resultados mostran que ambas teñen un efecto significativamente positivo. A utilización do patrimonio no estudo da paisaxe consideran que favorece experiencias que poñen en práctica unha aprendizaxe por descubrimento. Ademais, que os proxectos que repercuten na contorna próxima teñen un efecto positivo sobre este método. Dedúcese, xa que logo, que a aprendizaxe por descubrimento se enriquece a partir do traballo sobre o patrimonio e a aposta por pescudas na contorna do centro educativo.

Realizouse unha regresión lineal para probar a influencia da resposta á pregunta P26 co traballo cooperativo.

Táboa 126. Resultados da regresión lineal do traballo cooperativo

Variable	P28 traballo cooperativo/colaborativo na súa actividade docente en Paisaxe e Sustentabilidade
P26 O papel activo do alumnado na súa actividade docente en Paisaxe e Sustentabilidade	0,40** (0,086)

Elaboración propia

Nota: dentro da paréntese están os valores de significancia.

Nota: ** significativa a un 10%.

Os resultados amosan que este aspecto ten un efecto significativamente positivo. O papel activo do alumnado na materia aumenta a partir do traballo cooperativo. Por tanto, debería prestarse atención ao rol activo das e dos estudantes.

Realizouse unha regresión lineal para probar a influencia das respostas ás preguntas P31 e P37 respecto da importancia concedida nas iniciativas ao fomento da conciencia crítica.

Táboa 127. Resultados da regresión lineal da conciencia crítica

Variable	P29 importancia que ten a fomento da conciencia crítica na súa actividade docente en Paisaxe e Sustentabilidade.
P31 A xustiza ambiental na súa actividade docente en Paisaxe e Sustentabilidade	0,42** (0,072)
P37 A innovación reforza e nutre novos coñecementos disciplinares para o profesorado	0,38** (0,086)

Elaboración propia

Nota: dentro da paréntese están os valores de significancia.

Nota: ** significativa a un 10%.

Os datos mostran que ambas afirmacións teñen un efecto significativamente positivo. A presenza da xustiza ambiental nas distintas experiencias educativas garantiu un traballo sobre a conciencia crítica. E a innovación maior foi a reflexión sobre a mesma. Así, para fomentala debería terse en conta a xustiza ambiental e certa innovación no deseño.

Realizouse unha regresión lineal para probar a influencia das respostas ás preguntas P26, P42 e P48 respecto do fomento da xustiza social.

Táboa 128. Resultados da regresión lineal da xustiza social

Variable	P30 importancia que ten a xustiza social na súa actividade docente en Paisaxe e Sustentabilidade
P26 O papel activo do alumnado na súa actividade docente en Paisaxe e Sustentabilidade	0,52* (0,047)
P42 A Paisaxe e Sustentabilidade permite resignificar a persoas esquecidas	0,39** (0,057)
P48 Calquera proxecto sobre a paisaxe próxima levado a cabo na aula debe repercutir dalgunha forma na contorna próxima ao centro	0,57** (0,067)

Elaboración propia

Nota: dentro das parénteses están os valores de significancia.

Nota: * significativa a un 5%.

Nota: ** significativa a un 10%.

Constátase que as tres variables teñen un efecto significativamente positivo. O papel activo do alumnado asumido nas iniciativas vencélase estreitamente coa aposta pola xustiza social. Así mesmo, resignificar a persoas esquecidas ten un efecto positivo no tratamento da xustiza social. Ademais, os proxectos que repercuten na contorna próxima propician en maior medida o traballo sobre a mesma.

Así, para fomentar a xustiza social, deberían tomar como punto de partida as historias da contorna e involucrar o alumnado de forma activa na mesma, de xeito que repercuta nela.

Realizouse unha regresión lineal para probar a influencia das respostas ás preguntas P40 e P47 respecto do uso do patrimonio no estudo da paisaxe.

Táboa 129. Resultado regresión lineal patrimonio no estudo da paisaxe

Variable	P46 O patrimonio debe formar parte do estudo da paisaxe
P40 "Empregar metodoloxías activas favorece a implicación do alumnado en calquera materia"	0,44** (0,071)
P47 "O patrimonio axuda a que o alumnado se identifique coa súa contorna"	0,65** (0,09)

Elaboración propia

Nota: dentro da paréntese están os valores de significancia.

Nota: ** significante a un 10%.

Ambos aspectos teñen un efecto significativamente positivo. Isto indica que empregar metodoloxías activas nas experiencias educativas aumenta as posibilidades do traballo sobre o patrimonio. Así mesmo, a identificación do alumnado coa súa contorna ten un efecto positivo na aposta polo patrimonio como recurso educativo na aula.

Dedúcese que incorporar o patrimonio debe ir acompañado do emprego de metodoloxías activas e a busca dunha identificación do alumnado coa contorna.

Realizouse unha regresión lineal para probar a influencia das respostas ás preguntas P29 e P41 respecto da idea de que o profesorado adquire novos coñecementos disciplinares a partir de procesos de innovación nas súas aulas.

Táboa 130. Resultado regresión lineal innovación - coñecementos discipl.

Variable	P37 a innovación reforza e nutre novos coñecementos disciplinares para o profesorado
P29 O fomento da conciencia crítica na súa actividade docente en Paisaxe e Sustentabilidade	0,48** (0,086)
P41 Paisaxe e Sustentabilidade sensibiliza ao alumnado en relación á súa paisaxe próxima	0,39** (0,089)

Elaboración propia

Nota: dentro da paréntese están os valores de significancia.

Nota: ** significativa a un 10%.

Ambos aspectos teñen un efecto significativamente positivo. O que indica que o fomento da conciencia crítica na materia de Paisaxe e Sustentabilidade garante no profesorado a adquisición de novos coñecementos disciplinares. Así mesmo, o proceso de sensibilización coa contorna tamén contribúe á súa adquisición.

Dedúcese que para o profesorado obter novos coñecementos disciplinares debería traballar desde o fomento da conciencia crítica á sensibilización das paisaxes e lugares cotiáns.

Realizouse unha regresión lineal para probar a influencia das respostas ás preguntas P27, P30 e P40 coa repercusión na contorna próxima.

Táboa 131. Resultados da regresión lineal sobre o impacto na contorna

Variable	P48 Calquera proxecto sobre a paisaxe próxima levado a cabo na aula debe repercutir dalgunha forma na entorna próxima ao centro
P27 A aprendizaxe por descubrimento na súa actividade docente en Paisaxe e Sustentabilidade	0,51** (0,023)
P30 A xustiza social na súa actividade docente en Paisaxe e Sustentabilidade	0,36* (0,067)
P40 Empregar metodoloxías activas favorece a implicación do alumnado en calquera materia	0,51* (0,026)

Elaboración propia

Nota: dentro da paréntese están os valores de significancia.

Nota: * significativa a un 5%.

Nota: ** significativa a un 10%.

Os resultados mostran que os tres aspectos teñen un efecto significativamente positivo. A aprendizaxe por descubrimento no estudo da paisaxe aumenta a repercusión na contorna próxima. Así mesmo, a xustiza social e o emprego de metodoloxías activas teñen un efecto positivo no impacto na comunidade.

En consecuencia, para incorporar o patrimonio deberían terse en conta a aprendizaxe por descubrimento, a xustiza social e as metodoloxías activas.



4.3 RESULTADOS DAS VALORACIÓNS E COMPRENSIÓN DO ALUMNADO

Neste apartado de resultados compártense algúns datos dos recollidos no cuestionario semi-aberto que se lle pasou ao alumnado participante (n=70) nas tres iniciativas observadas. Amplíanse resultados presentados nun traballo recente (Riveiro-Rodríguez, Domínguez-Almansa, López-Facal e Izquierdo, 2021).

É importante ter que conta que en practicamente todas as preguntas houbo sempre algún estudante que non contestou, polo que, en ocasións, os números totais recollidos nas táboas son inferiores a 70.

Neste bloque, ao igual que se fixo nos dous apartados previos, as valoracións do alumnado organízanse en base aos seis bloques temáticos da proposta educativa da investigación. As súas ideas refórzanse con citas textuais e con medidas primarias de frecuencia e co-ocurrencia relacionadas a cada pregunta e diferenciadas por iniciativa.

4.3.1 Valoración da experiencia: lugares e paisaxes de proximidade

- a. De forma maioritaria, o alumnado expresa unha valoración positiva de Paisaxe e Sustentabilidade (n=59/70).

Independentemente da iniciativa á que pertenceran, nos tres casos moito máis de dous terzos avaliaron PeS positivamente.

Táboa 132. Visión do alumnado sobre a materia/por iniciativa

Iniciativa	Visión positiva	Visión negativa
I.1	24	3
I.2	16	4
I.3	19	1
Total	59	8

Elaboración propia

Algúns estudantes remarcaron que a materia ofreceulles a posibilidade de aprender cousas novas da contorna (n=10) e útiles para a vida cotiá (n=13):

[...] ensinounos moitas cousas da zona (Es4:I.3); [...]

gustoume porque aprendín moito do meu territorio máis próximo (Es44:I.1);

Está ben para ter unha base destes aspectos que pasan desapercibidos (Es33:I.2);

[...] gustoume porque nos ensinou a coidar a nosa natureza (Es11:I.3).

Entre os que a valoraron negativamente, houbo quen sinalou que os contidos presentados na aula foran insuficientes (n=3): “Non me gustou porque non se explicaba moito, só [...] os traballos [...] (Es25:I.2)”; “[...] practicamente non se deu materia [...] (Es37:I.2)”, ou quen, simplemente, expresou unha falta de interese (n=7): “Non me gustou porque foi moi aburrida (Es7:I.3); Non me gustou moito, pareceume aburrida (Es70:I.1)”.

- b. Dous terzos do alumnado consideraron Paisaxe e Sustentabilidade unha materia diferente ao resto das que estaba a cursar (n=53/70).

Independentemente da iniciativa, considerábanla interesante e non a banalizaban. Incluso na I.1, onde menos participantes afirmaron que PeS era distinta a proporción foi de dous terzos.

Táboa 133. Comparación de PeS con outras materias/por iniciativa

Iniciativa	Diferente	Igual
I.1	19	8
I.2	18	3
I.3	17	3
Total	54	14

Elaboración propia

De entre as repostas, e en relación ao traballo sobre lugares e paisaxes de proximidade, destacaron as valoracións de quen sinalaba que era unha aprendizaxe útil (n=13):

Trata de dicirmos que é o que hai que coidar (Es5:I.3);

Aprendemos sobre a nosa contorna e dunha forma máis interactiva (Es12:I.3);

En ningunha outra materia se dan cousas sobre a nosa contorna, afondando tanto (Es46:I.1);

É a única materia que se centra na cidade (Es47:I.1);

Paréceme moi diferente porque te sentes a gusto coa túa cidade” (Es59:I.1).

Tamén sinalaron que era moi nova (n=10):

Ten unha certa relación coa xeografía, pero é diferente (Es43:I.2);

Pareceume diferente porque dimos algo totalmente novo (Es45:I.1);

Para min foi importante porque paréceme unha materia única, na que adoitas pasalo ben e aprender (Es13:I.3).

Ou, simplemente, quen consideraba PeS distinta porque a cría moi sinxela (n=8): “[...] era máis divertida e doada (Es16:I.3)”.

- c. Máis da metade dos estudantes aseguraron que Paisaxe e Sustentabilidade era unha materia importante (n=43/70), fronte ao resto (n=25/70). Números semellantes aos que a recomendaban (n=49/70) e os que non o facían (n=19/70).

Observáronse diferenzas entre as tres iniciativas.

Táboa 134. Importancia da materia para o alumnado/por iniciativa

Iniciativa	Importante	Non importante	Recoméndaa	Non a recomenda
I.1	16	11	16	11
I.2	10	11	15	6
I.3	17	3	18	2
Total	43	25	49	19

Elaboración propia

Na I.3 foi onde un maior número de estudantes consideraba importante a materia (n=17/20) e a recomendaba (n=18/20). Con menor apoio, a I.1 (n=16/28) e algo menos a I.2 (n=10/22), onde menos da metade a valoraban así. Neste último caso é de interese sinalar que, pese a esa proporción, dous terzos si a recomendan a futuros compañeiros e compañeiras (n=15/22): “Aínda que non é unha materia troncal, para min foi importante [...] (Es18:I.3)”;

“Si que é importante [...] segue sendo unha materia importante (Es28:I.2)”;

“Si, como as outras (Es63:I.1)”.

De entre as razóns que expresaban para concederlle importancia, e en relación ao traballo ao redor da contorna, destacaron que promovía unha aprendizaxe significativa (n=16) e que fomentaba unha aprendizaxe socialmente valiosa (n=8). Estas respostas foron dispares entre iniciativas.

Táboa 135. Motivos para recomendar ou non a materia/por iniciativa

Iniciativa	Significativa academicamente	Significativa aprendizaxe	Significativa socialmente
I.1	1	8	-
I.2	1	3	1
I.3	2	5	7
Total	4	16	8

Elaboración propia

Cunha incidencia destacada na I.1 ($n=8/28$) e na I.3 ($n=5/20$), e lixeiramente inferior na I.2 ($n=3/22$), o alumnado indicaba o importante que era aprender cousas sobre paisaxes cotiás:

É unha boa materia para aprender (Es1:I.3);

Aprendes moito sobre a paisaxe (Es6:I.3);

Nesta materia apréndese moito máis de Galicia e da nosa terra (Es12:I.3);

Coñeces a túa paisaxe (Es27:I.2);

Aprendemos cousas sobre o lugar onde vivimos (Es31:I.2);

Axudoume a entender cousas que non sabía de aquí (Es45:I.1);

É bonito aprender cousas sobre o sitio no que vives (Es46:I.1);

Si a recomendaría porque aprendes cousas moi importantes que seguro che gustaría saber como, por exemplo, como era antes o barrio no que vives (Es61:I.1).

Outros, especialmente concentrados na I.3 ($n=7/20$), outorgáronlle importancia á materia e recomendaríana porque entendían que a súa mensaxe era socialmente relevante. Pensaban que promovía actitudes sociais e cívicas moi importantes para coa contorna próxima, tanto no presente coma no futuro:

[...] ensinoume a coidar máis o medioambiente [...] creo que che ensina a ser mellor persoa (Es2:I.3);

[...] aprendemos a coidar o medioambiente [...] o mundo (Es5:I.3);

[...] aprendes a coidar a natureza, para que esta non se extinga (Es10:I.3);

[...] aprendes a valorar a paisaxe (Es27:I.2).

De entre as razóns para non concederlle importancia, destacaron que vían en PeS unha materia demasiado doada (unha “maría”), lonxe da importancia das materias obrigatorias, que

asociaban a un exercicio memorístico e un traballo máis estrito (n=8/70):

Non foi moi importante se falamos de estudar (Es3:I.3);

[...] porque a aprobei facilmente (Es15:I.3);

Para min foi importante, pero non tanto como as linguas ou mates [...] (Es19:I.3);

Non foi a máis importante (Es35:I.2);

É un pouco menos importante que as demais (Es42:I.2).

- d. Máis da metade do alumnado non vía necesario mudar nada da experiencia, nin da materia (n=41/70). Outros apostaban por cambiar algunha cousa (n=28/70).

Os que anotaron algún posible cambio tiveron opinións diversas e houbo diferenzas entre as tres experiencias.

Táboa 136. Aspectos a mellorar segundo os estudantes/por iniciativa

Iniciativa	Máis práctica	Máis saídas	Máis temario	Melloras alumnado	Máis amena
I.1	3	-	4	-	-
I.2	-	-	2	5	2
I.3	-	3	1	3	-
Total	3	3	7	8	2

Elaboración propia

Con números semellantes houbo estudantes que demandaban afondar en aspectos concretos do temario ou ampliálo (n=7/70):

Dar un pouco máis de materia na clase (Es37:I.2);

Que fixéramos como máis apuntes, só para comprender máis (Es10:I.3);

Falar máis da sustentabilidade (Es67:I.1);

Non facer desta materia unha ampliación/repaso da de Xeografía e centrarse máis na sustentabilidade (Es69:I.1);

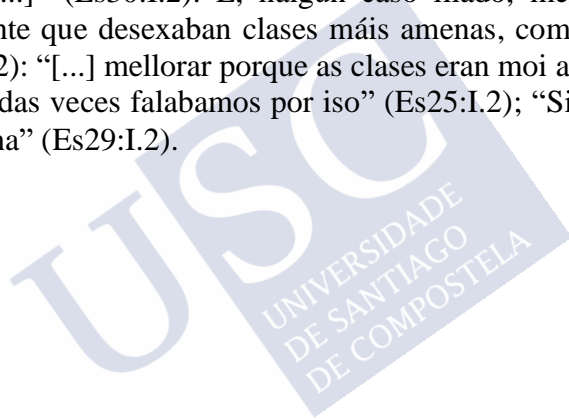
Máis contidos da materia, que penso que é moi importante para o futuro (Es48:I.1);

[...] saber máis do noso arredor (Es41:I.2);

Que houbese máis sitios onde buscar sobre a historia do noso arredor (Es50:I.1).

Con todo, tamén houbo críticas nalgunha experiencia. Así, por exemplo, na I.1 cobraba importancia a posibilidade de ter clases máis prácticas: “[...] facer as clases máis didácticas, sen ter que facer tantos exercicios e recibir tantas explicacións” (Es46:I.1); “Que as clases fosen máis dinámicas” (Es54:I.1).

Outras demandas tiñan máis que ver coa realización dun maior número de saídas didácticas, coma ocorreu na I.3 (n=3): “Si, dedicarlle máis días á saída” (Es5:I.3); “Facer unha saída por este lugar [pola contorna máis inmediata]” (Es6:I.3). Outras tiñan que ver coa necesidade de involucrase en maior medida na materia, como sucedeu na I.2 (n=8) e na I.3 (n=3): “Debería mellorar o comportamento xeral da clase coa profesora [...] máis respecto [...]” (Es30:I.2). E, nalgún caso illado, mencionaron simplemente que desexaban clases máis amenas, como no caso da I.2 (n=2): “[...] mellorar porque as clases eran moi aburridas e a maioría das veces falabamos por iso” (Es25:I.2); “Si, que fora máis amena” (Es29:I.2).



4.3.2 Valoración da metodoloxía empregada na materia

- a. A maioría dos estudantes valoraron positivamente o uso de estratexias participativas e colaborativas ($n=48/70$). Un número menor cría que estas poderían mellorar ($n=11/70$) ou foron negativas ($n=11/70$).

En xeral, houbo coincidencia no expresado polo alumnado das tres experiencias.

Táboa 137. Experiencia do alumnado estratexias participativas/iniciativa

Iniciativa	Positiva	Mellorable	Negativa
I.1	21	5	2
I.2	16	2	4
I.3	11	4	5
Total	48	11	11

Elaboración propia

Algúns estudantes sinalaron os motivos da súa valoración positiva ao respecto.

Táboa 138. Argumentos positivos de estratexias participativas/iniciativa

Iniciativa	Máis fácil e amena	Mellor aprendizaxe	Aptitudes traballo equipo	Mellor convivencia
I.1	-	-	2	2
I.2	4	1	2	1
I.3	1	1	-	5
Total	5	2	4	8

Elaboración propia

Nas tres iniciativas, pero con maior incidencia na I.3, houbo algún estudante que consideraba que este tipo de estratexias melloraban a convivencia e o compañeirismo ($n=8$):

[...] fomenta moito a convivencia (Es1:I.3);

Pareceume boa porque así coñezo mellor os meus compañeiros (Es14:I.3);

[...] pasei tempo cos amigos e foi moi boa (Es17:I.3);

[...] fomenta a relación entre os compañeiros da clase (Es30:I.2);

[...] está bastante ben facer traballos en grupo para ver se hai compañeirismo (Es61:I.1).

Na I.2 e na I.3, tamén houbo quen resaltaba que eran divertidas (n=5): “Parecíanme interesantes e fáciles” (Es3:I.3); “Parecéronme entretidas” (Es33:I.2).

Na I.1 e I.2 recolléronse respostas orientadas cara á mellora en destrezas de traballo en equipo:

Moi boa porque cada un aprende a xestionar o seu traballo (Es20:I.3);

Aprendese a traballar en grupo para o día de mañá (Es36:I.2);

Aprendemos a coordinarnos (Es44:I.1);

Aprendemos e melloramos traballando uns compañeiros con outros (Es52:I.1).

Ou, simplemente, quen consideraba na I.2 ou na I.3 que se favorecían unha mellor aprendizaxe (n=2): “[...] pareceume unha experiencia na que aprendín moito [...]” (Es18:I.3); “En xeral, foi moi enriquecedora” (Es34:I.2).

Cando o alumnado afirmou que a experiencia era mellorable ou negativa, sobresaíron, fundamentalmente, dous motivos.

Táboa 139. Argumentos negativos estratexias participativas/colaborativas

Iniciativa	Desequilibrios	Máis complexo
I.1	2	-
I.2	5	1
I.3	8	1
Total	15	2

Elaboración propia

Por un lado, os que sinalaron os desequilibrios de nivel e dificultades de organización (n=15):

Depende dos grupos... porque este ano non me tocou un moi traballador e eu facía case todo (Es2:I.3);

[...] hai persoas que non paran de molestar (Es5:I.3);

[...] só traballan algunhas persoas” (Es11:I.3);

[...] se eu non facía o que había que facer, os demais non se preocupaban de facelo (Es21:I.2);

[...] os outros membros non podían facelo, non podían quedar ou puñan algunha escusa e ao final sempre acabábase os mesmos facendo o traballo [...] (Es25:I.2);

[...] os horarios dos meus compañeiros non coincidían nunca cos meus (Es31:I.2);

Un pouco enleada porque é difícil compenetrarse para facer o traballo (Es67:I.1).

E, por outro, algún caso na I.2 e na I.3 que as consideraba complexas (n=2): “Mal porque non entendo moi ben os traballos” (Es6:I.3).

- b. Nas valoracións do alumnado sobre o aspecto máis importante da materia, un número significativo sinalou o emprego de métodos, estratexias e actividades concretas levadas a cabo na aula (n=19/70).

Táboa 140. Aspectos máis importantes para o alumnado/por iniciativa

Iniciativa	Método e estratexias	Saídas didácticas
I.1	5	-
I.2	9	5
I.3	5	6
Total	19	

Elaboración propia

Neste sentido, comentaron que fora unha materia metodoloxicamente entretida onde o rol docente cobrara importancia:

[...] a profesora facía a clase moi amena (Es2:I.3);

[...] porque ensina doutra maneira e é máis doada (Es2:I.3);

[...] gustoume porque o profesor explica as cousas con moita intensidade e isto mantén a atención (Es44:I.1);

Pola forma de ensinar da profesora, con paciencia (Es33:I.2).

Valoraron estratexias diversas:

[...] foi divertido e aprendín moito sobre a paisaxe (Es19:I.3);

[...] gustoume porque reforzamos o aprendido con actividades entretidas” (Es12:I.3);

[...] non pon deberes (Es4:I.3);

[...] nestas clases ensínannos tamén con vídeos, cousa que non fan noutras materias (Es6:I.3);

[...] hai excursións e é menos difícil para min (Es17:I.3);

É a única materia na que facemos todo en ordenador [...] (Es23:I.2);

No resto de materias non temos que facer traballos (Es41:I.2);

[...] non hai que facer exercicios e non hai libro (Es3:I.3).

Salientaron actividades cun carácter tradicional, pero tamén outras vencelladas ás TIC e máis innovadoras:

O máis interesante foi traballar co ordenador en equipos (Es23:I.2);

Os grupos da base de datos [orientados á investigación sobre distintas paisaxes da vila] (Es30:I.2);

O traballo en grupo, aínda que no primeiro trimestre non o gocei tanto, no segundo paseino mellor [traballos de investigación sobre aspectos físicos e sociais da contorna] (Es51:I.1);

As exposicións orais en grupo [sobre o barrio próximo ao centro] (Es63:I.1);

Expor o traballo e escoitar as presentacións dos meus compañeiros (Es64:I.1).

Tamén resaltaron as saídas didácticas (n=11). Nas tres iniciativas leváronse a cabo. O alumnado da I.2 (n=5) e da I.3 (n=6) foi quen máis destacou este aspecto, se cadra porque son os que fixeron intercambios territoriais do Proxectoterra e, no caso de I.2, tamén os que levaron a cabo unha saída ás proximidades, organizada por eles mesmos. Para ningún estudante de I.1 a saída didáctica foi o máis interesante. Este grupo só fixo unha saída á contorna, programada durante unhas horas para o último día do curso. En xeral, destacaron unha combinación de ocio, cohesión e aprendizaxe:

A excursión porque foi moi divertida (Es4:I.3);

O máis interesante desta materia foi o feito de saír a unha excursión todos xuntos, e aprender cousas da paisaxe, e os museos, que foron moi interesantes, sobre todo o do barco (Es19:I.3);

As saídas gustáronme moito xa que complementan os traballos e nos permiten visualizar todo (Es26:I.2);

O máis interesante da materia foi a ruta” (Es35:I.2).

- c. De entre o tipo de metodoloxías activas, sinalaron por riba doutras o traballo cooperativo. A meirande parte tivera previamente experiencias de traballo en equipo (n=61/70).

Ben, noutras materias ou noutros cursos:

Si, noutras materias (Es12:I.3);

[...] en cursos anteriores (Es47:I.1);

Só algunhas veces fixen algún traballo que outro en grupo (Es23:I.2);

Si, pero non con tantos integrantes (Es21:I.3);

Si, pero de menos duración (Es33:I.3).

Sinalaron moitos beneficios: Para min o máis importante desta materia foi que aprendín moitas cousas sobre os traballos que fixemos todos os compañeiros [...] (Es20:I.3);

O máis importante foi o compañeirismo (Es27:I.2);

[...] é a única materia na que traballamos en grupo e aprendemos todos xuntos” (Es57:I.1).



4.3.3 Valoración do aprendido na materia: historia, cultura e patrimonio

Cando valoraban o aprendido na materia e aquilo que fora máis interesante, algúns estudantes indicaron dimensións vencelladas á historia, a cultura e o patrimonio natural e sociocultural da zona onde se atopaban.

Táboa 141. Aspectos máis importantes para o alumnado/por iniciativa

Iniciativa	Hª contorna	Paisaxe	Patrimonio
I.1	7	4	5
I.2	5	2	-
I.3	2	4	2
Total	14	10	7

Elaboración propia

Moitos relacionaron a historia co estudo da súa contorna máis inmediata (n=14/70). Isto recolleuse en maior medida na I.1 (n=7) e na I.2 (n=5), onde ao redor dun cuarto do seu alumnado lle outorgaba importancia a este aspecto, fronte a tan só unha décima parte dos participantes da I.3 (n=2). Os números gardan relación directa co tipo de experiencias educativas observadas. Xustamente a I.1 e a I.2 foron as que máis traballaron a memoria e historia dos lugares inmediatos. No caso da I.1 estudouse o barrio onde se localizaba o centro, cunha antiga tradición mariñeira e popular. No caso da I.2 o alumnado investigou sobre paisaxes culturais do concello. Na I.3 fíxose menos referencia á vila en particular e máis á rexión galega. En xeral, o que lles pareceu máis interesante desta dimensión ao alumnado foron os aspectos sociais e da memoria:

Pareceume moi interesante aprender moitas cousas que non sabía sobre aquí, sobre Galicia (Es13:I.3);

O máis interesante foi preguntarlle á miña avoa (Es32:I.2);

Andar polas aldeas recollendo información (Es34:I.2);

Traballar sobre a historia de onde vivimos, Galicia (Es40:I.2);

Saber como era o motor económico da cidade, do noso barrio (Es68:I.1).

Varios destacaron o traballo sobre a paisaxe, en clave ambiental. A importancia outorgada a este aspecto foi irregular. Na I.3, ao redor dunha quinta parte dos estudantes fixeron

referencia á paisaxe e ao medio natural (n=4), posiblemente influenciados polo peso da educación ambiental na experiencia. Fronte á I.3, menos alumnado destacou isto na I.1 (n=4) e na I.2 (n=2), onde se presentou unha visión máis equilibrada:

[...] nunca pensei que as paisaxes fosen tan interesantes [...] aprendín a coidar máis a natureza (Es2:I.3);

O que me pareceu máis interesante foi cando comezamos a analizar a paisaxe (Es9:I.3);

Que hai que respectar máis a paisaxe e que non se pode construír onde nos pete (Es10:I.3);

Cando vimos as consecuencias dos nosos actos contaminantes na terra, actos que están sucedendo agora (Es46:I.1);

Paréceme interesante porque nunca tiven unha materia que fora sobre a natureza (Es28:I.2);

O máis importante foi falar sobre o medioambiente (Es39:I.2);

Para min o máis interesante foi saber sobre o tema do monte, porque deime conta de que sabemos moi pouco dos nosos arredores (Es43:I.1);

O estudo de que é un manancial, os nomes dos ríos, todo aquilo que se ve desde o monte (Es53:I.1)

Sobre o patrimonio, déronlles importancia a vestixios tanxibles das inmediacións e, de forma menos consciente e indirecta, tamén a outros invisibles. En xeral, só unha pequena parte o destacaba na I.3 (n=2) e, algo máis, na I.1 (n=5), onde ese estudo se materializaba no patrimonio mariñeiro do barrio: “O máis importante pareceume a actividade sobre o patrimonio do río [...]” (Es56:I.1); “O que me pareceu máis interesante foi saber como era realmente antes o barrio, o seu patrimonio” (Es61:I.1). No caso da I.2 ningún estudante fai referencia directa ao termo patrimonio, senón que o vencella á historia.

4.3.4 Conexión emocional e apropiación

- a. Case dous terzos do alumnado sentiuse a gusto na materia (n=51/70). Poucos afirmaron o contrario (n=9/70) ou non o concretaron ou non responderon (n=10/70).

Apenas se manifestan diferenzas entre iniciativas. O alumnado contestou de forma positiva e unánime na I.3. E tan só algúns estudantes sinalaron certa desconformidade na I.1 e na I.2.

Táboa 142. Sensacións do alumnado na materia/por iniciativa

Iniciativa	Positiva	Indiferente	Negativa
I.1	18	5	4
I.2	15	2	4
I.3	18	1	1
Total	51	8	9

Elaboración propia

Nesa sensación maioritaria de benestar cobrou importancia o papel docente e a súa capacidade de conectar co alumnado. Era algo que sinalaban estudantes das tres experiencias: “Ben, porque nos facía moito caso e resolvía todas as nosas dúbidas” (Es2:I.3); “Sentínme moi ben coas explicacións do profesor” (Es52:I.1); “Sentínme moi ben porque foi moi interactivo” (Es18:I.3); “Sentínme moi a gusto” (Es39:I.2).

Con todo, máis alá das sensacións positivas, o alumnado manifesta unha débil conexión emocional. Foron moi poucos os que asociaron o estudo da súa paisaxe e emocións (n=6/70) e, cando o facían, nunca era en clave crítica, senón exclusivamente positiva: “Un lugar para gozar” (Es17:I.3); “Algo moi relevante para min” (Es31:I.2); “É una visión persoal da flora e fauna que nos rodea. Influenciada polas emocións, os recordos [...]” (Es64:I.1).

Pese a iso, si puido recollese algún exemplo onde se plasmaba certo nivel de apropiación local. Saber ao redor do lugar no que vivían reportáballes algo bo:

Ben, porque adquirín máis información sobre o lugar no que vivo e sobre o resto de Galicia (Es12:I.3);

Sentínme moi ben informada sobre a vila (Es42:I.2);

Sentínme moi ben porque quería saber máis da cidade (Es47:I.1);

Sentínme ben, interesada en aprender cousas sobre a nosa contorna (Es55:I.1).

4.3.5 Adquisición de destrezas socio-cívicas e académicas

- a. Ao preguntarlle sobre a aprendizaxe máis valiosa adquirida durante a experiencia, as respostas do alumnado ($n=57/70$) clasificáronse en distintas dimensións. Foron varios os que non especificaron nada ($n=13/70$).

Táboa 143. Tipo de aspectos destacados polo alumnado/por iniciativa

Iniciativa	Socio-cívicos	Histórico-culturais	Paisaxístico-natural	Metodolóxicos
I.1	5	9	8	2
I.2	3	3	3	5
I.3	8	3	3	5
Total	16	15	14	12

Elaboración propia

Manifestáronse diferenzas respecto das iniciativas.

Aparte de destacar aspectos metodolóxicos ($n=12/70$), con ideas que xa se recolleron no bloque temático 2, relacionado a métodos participativos, os estudantes centráronse noutras tres ideas.

Algo máis dunha quinta parte sentía que avanzara en actitudes sociais e/ou cívicas ($n=16/70$). A incidencia deste tipo de respostas foi superior na I.3 ($n=8/20$), o que podía responder a un discurso docente que remarcaba enormemente a responsabilidade das persoas no coidado do medio. A incidencia foi menor entre o alumnado da I.1 ($n=5/28$) e da I.2 ($n=3/22$). Non porque non se fixera fincapé nese aspecto.

En xeral, todos os participantes afirmaron que a materia promovía valores relacionados co papel do ser humano no medio:

Tirar lixo ao chan, contaminar de calquera maneira non só lle afecta á natureza, senón a nós mesmos. Incluso empregando laca, desodorizantes de *spray*, etc... iso dana a capa de ozono (Es2:I.3);

A coidar o mundo (Es5:I.3);

A coidar os seres vivos (Es6:I.3);

[...] que as cousas poden cambiar, podemos ser mellores e temos que coidar o medio-ambiente (Es10:I.3);

A coidar e non ensuciar o mundo (Es22:I.2);

A respectar cada parte do noso territorio (Es24:I.2);

Respectar a nosa paisaxe (Es39:I.2);

Todo o relacionado coa sustentabilidade (Es45:I.1);

A valorar todo o que temos e como mudou drasticamente a paisaxe (Es57:I.1).

Nunha proporción similar, outros destacaron aspectos históricos e sociais (n=15/70). Un terzo do alumnado da I.1 valorou este tipo de coñecemento (n=9/28), probablemente influído pola historia local do barrio. Esta dimensión tivo menos peso nas outras iniciativas, con algo menos dunha quinta parte na I.3 (n=3/20) e na I.2 (n=3/22). No caso da I.3 puido ter influído o feito de que se traballase sobre a historia dun territorio máis amplo, non tan concreto. Na I.2, onde se afondou enormemente en aspectos culturais da paisaxe próxima, é máis sorprendente que o alumnado non valore aspectos históricos en maior medida. Probablemente, o feito de ter traballado sobre elementos patrimoniais concretos da paisaxe fixo que o alumnado tivese máis dificultades para conectar todo e darlle un valor histórico de conxunto.

En xeral, todos destacaron algunha actividade na que traballaban a historia:

A liña do tempo foi co que máis aprendín (Es18:I.3);

As orixes de toda a nosa contorna (Es23:I.2);

Coñecer os costumes de antes (Es32:I.2);

Ter coñecementos sobre a zona onde vivo (Es36:I.2);

Que para saber quen somos e de onde vimos, temos que estudar sobre o noso pasado (Es50:I.1);

A historia do noso barrio (Es51:I.1);

Toda a información sobre o patrimonio do noso barrio (Es52:I.1).

En terceiro lugar, o alumnado tamén lle concedeu importancia a valorar a paisaxe no seu conxunto, tendo moi presente o medio natural (n=14/70). Isto destacou, sobre todo, nun terzo dos estudantes da I.1 (n=8/28). O feito de analizar no terceiro trimestre a paisaxe observada desde o monte máis próximo á cidade fixo, que, probablemente, este lle concedese un papel relevante á dimensión natural e física do territorio. Na I.3 (n=3/20) e na I.2 (n=3/22) os estudantes salientaron este aspecto en algo menos dun 20%. No primeiro caso pode sorprenden que

o alumnado non resaltase en maior medida actividades ou contidos vencellados a aspectos físicos da paisaxe, pois dedicáronse varias sesións ao inicio do curso a identificar e enumerar os elementos que as compoñen. Na I.2 os datos van máis na liña do traballado na aula, onde non se dedicaron sesións illadas a analizar elementos físicos, senón que se estudou a paisaxe desde unha perspectiva máis global e de conxunto. Isto puido provocar que contribuíuse en menor medida a configurar as concepcións do alumnado.

En xeral, todos sinalaron a importancia de aprender cousas sobre a paisaxe próxima, como se formou o territorio ou aprender a identificar que elementos hai nela. É unha visión máis tradicional, relacionada coa xeografía física:

O cambio de paisaxes co tempo e os factores que as modifican (Es12:I.3);

Analizar paisaxes (Es16:I.3);

A identificación de elementos da paisaxe (Es33:I.2);

Valorar a paisaxe e os seus elementos (Es34:I.2);

Saber sobre a nosa contorna, que temos unha depresión meridiana en Galicia e como se formou (Es46:I.1);

Os nomes dos ríos e a información sobre que era un *horst* (Es53:I.1).

- b. Ademais de saber en que destrezas cría o alumnado que mellorara, quixo saberse cal era o seu nivel de comprensión sobre tres conceptos clave do currículo. Preguntóuselle polo concepto de paisaxe, de sustentabilidade e de patrimonio.

Ao preguntar sobre a paisaxe xurdiron tres concepcións.

Táboa 144. Tipo de concepcións sobre a paisaxe/por iniciativa

Iniciativa	Paisaxe idealizada: natureza e beleza	Paisaxe territorio: xeografía tradicional	Paisaxe emocional: benestar e memoria
I.1	12	8	7
I.2	7	12	2
I.3	9	6	5
Total	29	26	15

Elaboración propia

A idea máis repetidas gardaba relación cunha concepción da paisaxe moi idealizada, de natureza virxe e salvaxe, cuxa finalidade era a de ser observada pola súa beleza (n=29/70).

Este tipo de resposta estivo presente nas tres iniciativas. Na I.1 (n=12/29) e na I.3 (n=9/20) era asumida por algo máis de 4 de cada 10 estudantes. Foi lixeiramente inferior na I.2 (n=7/22), cun terzo do alumnado:

Unha zona que non está contaminada e que todo o que hai nela é natureza [...] que está todo como se creou e ninguén a reformou (Es2:I.3);

A natureza, os seres vivos, as plantas, animais, a biodiversidade que hai no lugar onde viven (Es10:I.3);

Un espazo natural que debemos protexer (Es11:I.3);

Unha paisaxe é un conxunto de seres vivos e de seres inertes (Es21:I.2);

Pois sería como ver algo moi bonito, con natureza e todo iso, algo impresionante (Es28:I.2);

Un sitio natural [...] que hai que coidar (Es37:I.2);

Un espazo con fauna, vexetación e moi coidado (Es51:I.1);

Un lugar moi fermoso (Es62:I.1);

Pois o que vemos cos nosos ollos, unha praia, un monte (E8:I.3);

Todo aquilo que podo percibir cos sentidos (Es34:I.2);

É un terreo que se ve desde un lugar determinado ou tamén pode ser unha fotografía dun terreo ou unha pintura (Es41:I.2);

É unha extensión de terreo natural que pode observarse desde un lugar (Es47:I.1);

Sitio onde podemos observar un terreo de diferentes formas, cores, obxectos, etc... (Es52:I.1);

É unha extensión de terreo vista desde un lugar determinado e considerada como espectáculo (Es54:I.1);

Unha paisaxe que podes ver e che gusta (Es56:I.1).

Tamén tivo unha presenza importante unha definición máis académica, enmarcada na xeografía tradicional que, se ben é correcta, ás veces o alumnado a interiorizaba de forma algo mecánica, case desbotando da paisaxe a posibilidade de que esta puidese ser negativa ou desagradable (n=26/70).

Esta interpretación apareceu nas respostas de 6 de cada dez estudantes da I.2 (n=12/22). Na súa idea de paisaxe intégranse aspectos naturais e humanizados. Na I.3 (n=6/20) e na I.1 (n=8/28) ao redor dun cuarto asumía esta concepción:

Para min unha paisaxe é un espazo con moitas características, tanto naturais como artificiais (Es9:I.3);

[...] é o conxunto de elementos, tanto artificiais como naturais, que están presentes nun lugar (Es18:I.3);

[...] é un conxunto de elementos que poden ser de varios tipos (Es25:I.2);

[...] é un lugar composto por varios elementos, tanto naturais como artificiais (Es33:I.2);

Un espazo xeográfico que combina elementos bióticos, abióticos e antrópicos (Es42:I.2);

Un espazo con elementos bióticos, abióticos e con edificacións humanas (Es68:I.1);

É cada lugar do mundo (Es7:I.3);

Unha paisaxe é un lugar con elementos que lle dan carácter (Es12:I.3);

É unha área determinada (Es22:I.2); Unha paisaxe para min é un lugar onde hai cousas (Es38:I.2);

Un lugar concreto (Es65:I.1).

Por último, recolléronse de forma máis minoritaria, en torno a un cuarto do total (n=15/70), respostas que relacionaban a paisaxe ao ser humano, os recordos e o benestar habitando un espazo. Na I.3 e na I.1, unha cuarta parte das respostas ía nesa dirección. A súa comprensión da paisaxe estaba ligada á presenza das persoas nos espazos e ao paso do tempo nestes (n=5/20), relacionándoos con emocións positivas. Na I.2, unha décima parte se expresaba deste modo (n=2/22):

Unha paisaxe é un lugar no que se pode saber a súa historia e se pode describir (Es3:I.3),

É unha contorna natural humanizada (Es13:I.3);

Un lugar que combina fauna, flora e cousas feitas polo home, pero que pode ser tanto bo como malo (Es23:I.2);

É calquera tipo de espazo, sexa urbano, natural, bonito, feo [...] (Es45:I.1);

Unha paisaxe é a contorna que nos rodea, como moita xente cre as paisaxes poden ser naturais pero tamén creadas polo home (Es46:I.1);

Un terreo que pode variar co paso do tempo (Es50:I.1);

Son espazos xeográficos [...] con aspectos morais e culturais (Es53:I.1);

Un lugar onde estar e onde pasalo ben (Es16:I.3);

Algo moi relevante para min (Es31:I.2);

Sitio [...] que nos transmite cousas diferentes a cada persoa (Es52:I.1);

Para min é un lugar onde poder estar tranquilo (Es60:I.1);

É unha visión persoal da flora e a fauna que nos rodea. Nesta visión inflúen as emocións, os recordos... polo que cada persoa vai ter unha visión diferente (Es64:I.1).

Ao reflexionar sobre o concepto de sustentabilidade, o número de respostas foi menor e estas foron moi desequilibradas. Tanto que non foi necesario diferenciar entre iniciativas.

Táboa 145. Tipo de visión sobre a sustentabilidade e incidencia de citas

Códigos vinculados á p.7	Citas asociadas
Sustentabilidade medioambiental	55
Sustentabilidade social	3
Non responde	12

Elaboración propia

O concepto de sustentabilidade ambiental estaba plenamente incorporado ás concepcións do alumnado (n=55/70):

Sustentabilidade creo que é coidar e manter o medioambiente, sustentalo (Es9:I.3);

[...] é tratar correctamente o medio que nos rodea (Es12:I.3);

[...] a boa conservación de algo, sen danar outras cousas ou crear moitos residuos (Es21:I.2);

Unha paisaxe que sexa importante e que estea ben coidada e limpa (Es25:I.2);

Forma de vida respectuosa co medioambiente (Es34:I.2);

A sustentabilidade é un termo ligado á acción dos homes en relación á súa contorna (Es42:I.2);

Algo sostible é aquilo que non dana o medio-ambiente (Es47:I.1);

A forma de “renovar” [...] a paisaxe sen transformala completamente (Es51:I.1);

Describe como os ecosistemas biolóxicos se manteñen produtivos co transcurso do tempo (Es54:I.1);

É a maneira de que o medioambiente non sufra cambios pola acción humana (Es69:I.1);

É un termo que se emprega en diferentes contextos pero, en xeral, refírese á capacidade de manterse por si mesmo, sen axuda do exterior e sen esgotar os recursos (Es59:I.1).

A sustentabilidade social tivo unha presenza mínima (n=3/70), algo sobre o que reflexionar, pois foi un concepto extensamente traballado na I.2 ou na I.1. Entendida como o equilibrio entre o medio e o ser humano, xerando benestar e xustiza social, foi algo que tan só se recolleu en tres respostas. Aínda que estas non mencionaban posibles desequilibrios sociais:

Eu penso que a sustentabilidade significa reciclar, ou manter a paisaxe limpa, para ver unha mellor paisaxe e ter nós unha vida máis saudable (Es21:I.2);

Que sustenta algo, neste caso o uso correcto de recursos para as xeracións que veñan (Es52:I.1);

Administración dos recursos naturais de tal maneira que sexa posible mellorar o benestar da poboación (Es61:I.1).

A diferenza das respostas sobre paisaxe, que contestaron todos os estudantes, aquí varios non parecen comprender que significaba o concepto e deixaron o espazo en branco (n=12/70).

Ao responder sobre o concepto do patrimonio e se as paisaxes podían formar parte do seu patrimonio persoal, as respostas foron moi positivas (n=58/70). Poucos crían que as paisaxes eran todas iguais (n=12/70).

Táboa 146: Importancia concedida ás paisaxes

Iniciativa	Si - paisaxes importantes	Non - paisaxes importantes
I.1	22	5
I.2	17	4
I.3	18	3
Total	58	12

Elaboración propia

As razóns que esgrimían para explicar o motivo que facía que esas paisaxes significasen algo para eles poden clasificarse en cinco motivos.

Táboa 147. Motivo polo que a paisaxe é parte do patrimonio persoal

Iniciativa	Valor emocional	Valor natural	Valor identitario	Valor estético	Valor histórico
I.1	7	5	5	4	2
I.2	8	2	4	1	2
I.3	11	5	-	1	-
Total	26	12	9	6	4

Elaboración propia

Case a metade destes estudantes vinculaba a paisaxe a emocións e recordos persoais ($n=26/58$). Esta visión apareceu, especialmente, na I.3, onde máis da metade do seu alumnado orientou as súas respostas nesta liña ($n=11/20$). Nisto puido ter influído que nas primeiras sesións do curso se fixeran actividades sobre paisaxes persoais e os recordos asociados a estas. A idea estaba tamén bastante presente na I.2, onde dous quintos dos participantes seguiron a mesma liña ($n=8/22$). Isto puido deberse a que a experiencia traballou a memoria social e cultural da paisaxe próxima a través do patrimonio inmaterial. E xurdiu menos na I.1, onde só unha cuarta parte dos estudantes estableceron esa relación ($n=7/28$).

En todos os casos, o alumnado asociaba recordos a lugares concretos e cotiáns, enmarcados no pasado, pero tamén vencellados ao presente. Non eran, necesariamente, espazos esteticamente valiosos, senón lugares que pasaban desapercibidos:

[...] poden ter un valor sentimental, como a casa dos teus avós, o parque onde ías de pequeno (Es3:I.3);

Creo que a paisaxe é importante xa que pode ter un sentimento, é dicir, onde ías de pequena, onde xogabas, ou onde xogas cos teus amigos (Es9:I.3);

[...] hai paisaxes que existían xa cando nacín e forman parte da miña vida (Es12:I.3);

[...] por exemplo, o patio da miña casa, unha rúa [...] (Es17:I.3); [...] unha paisaxe pode formar parte da miña memoria, da miña vida e do meu ser (Es18:I.3);

[...] hai moitas paisaxes que son importantes para min porque me recordan algo ou a alguén (Es25:I.2);

[...] podemos vivir momentos moi importantes nalgúns lugares (Es26:I.2);

Si, porque podo ter algún recordo alí (Es42:I.2);

Si, porque as paisaxes que vexo todos os días forman parte da miña vida e rutina (Es50:I.1);

Si, porque, por exemplo, a min a praia e o mar encántanme (Es63:I.1).

A segunda idea máis reiterada outorgáballe un valor natural á paisaxe (n=12/58). Isto está presente nas tres iniciativas. Destacou lixeiramente na I.3, cun cuarto dos participantes (n=5/20). A aposta desta iniciativa por poñer en valor aspectos naturais da paisaxe xa se viu observando en puntos previos. A docente incidiu moito na protección do medio e traballou sobre paisaxes naturais galegas ben preservadas. A idea tamén a asumiu case un quinto dos estudantes da I.1 (n=5/28), que valoraron a paisaxe atendendo a elementos da súa fauna e vexetación. Estas respostas puideron terse visto influídas pola énfase da experiencia durante o primeiro trimestre ao estudo do planeta, os espazos naturais e os corredores ecolóxicos. E observáronse algúns estudantes menos na I.2, onde só unha décima parte (n=2/22) mencionou este motivo para darlles valor a paisaxes propias. Nesta experiencia non se incidiu en que ese fose o único valor da paisaxe, nin tampouco necesariamente o máis destacado.

En xeral, o alumnado asociaba a paisaxe á capacidade de sustentar o medio e favorecer o benestar social. Atribuíanlle importancia por algún elemento da vexetación, cotiá e común ou idealizado dalgún outro lugar afastado:

Para min é importante porque axuda a que haxa menos contaminación, aínda que non no meu caso con este lugar... non é que estea contaminado, pero ao ser unha cidade dormitorio pois está máis contaminada que unha pradeira e tamén cortan moitas árbores (Es2:I.3);

[...] debemos coidala para que as xeracións futuras as disfruten (Es11:I.3);

[...] valoro o bosque detrás da miña casa, é importante para min (Es37:I.2);

A paisaxe forma parte do meu patrimonio, xa que me gusta disfrutar da natureza e esta fai que a calidade da miña vida sexa mellor (Es47:I.1);

Si, porque forman parte do noso planeta (Es53:I.1).

A terceira idea máis expresada polo alumnado vinculaba a paisaxe coa creación de identidades (n=9/58). Varios estudantes explicaron como determinados lugares de Galicia favorecían unha identidade territorial. Esta visión non se recolleu na I.3. No caso da I.2, un quinto das respostas agrupáronse ao redor dela (n=4/22). Esta experiencia incidiu nas tradicións galegas asociadas á paisaxe. Ese patrimonio inmaterial, “tipicamente galego”, puido ter influído nesta visión. Na I.1, unha proporción similar do alumnado asumía tamén ese razoamento (n=5/28). O discurso nesta iniciativa traballou habitualmente sobre a paisaxe característica galega, asociándoa cunha idea de vexetación vizosa no interior e salvaxe na costa, incluso como remanso de paz, e posuidora dun gran valor patrimonial. En xeral, o alumnado destacou a importancia cultural da paisaxe para Galicia e a súa personalidade propia:

[...] hai paisaxes cun grande interese turístico e cultural, moi ricas para todos os galegos (Es21:I.2);

[...] as paisaxes montañosas e marítimas son moi importantes para min (Es23:I.2);

Si, porque a paisaxe, como outras moitas cousas, forxa a nosa personalidade e a nosa identidade (Es46:I.1);

[...] hai paisaxes importantes, como a da miña cidade (Es49:I.1);

Si, xa que inflúen no pensamento (Es55:I.1);

[...] para min Galicia [...] é moi importante porque é a miña terra e por tanto hai paisaxes importantes para min (Es81:I.1);

[...] en Galicia temos unha paisaxe determinada que nos identifica, polo que é importante para min, porque forma parte da miña identidade e historia (Es64:I.1).

A cuarta idea que apareceu entre as respostas do alumnado foi a que, de forma máis superficial, relacionaba paisaxe cunha idea estética de beleza e lecer (n=6/58). Tan só se recolleu nunha ocasión na I.2 e na I.3. No caso da I.1 apareceron máis respostas

nesta liña (n=4/28). Este tipo de interpretación non chega a argumentarse demasiado:

Porque me gusta a cidade, polos supermercados, os centros comerciais [...] (Es20:I.3);

[...] ten algo que me parece interesante, é bonita (Es33:I.2);

[...] porque me gustan (Es47:I.1);

[...] porque sempre se pode atopar algo bonito que ver (Es56:I.1).

E, de forma residual, pero interesante, recolléronse algunhas respostas que asociaban a paisaxe a unha bagaxe histórica (n=4/58). Apareceu en dúas ocasións na I.1 e na I.2, respectivamente. En ambas experiencias, leváronse a cabo actividades que facían reflexionar o alumnado sobre a memoria natural, patrimonial e social da paisaxe. Na I.3 non se recolleu ningunha resposta con esta interpretación, pese a ter traballado nas paisaxes galegas sobre unha liña do tempo.

En xeral, os participantes sinalaron como o paso do tempo pode estar presente na paisaxe:

[...] hai paisaxes moi importantes para min e algunhas teñen detrás unha historia moi interesante (Es27:I.2);

[...] pódoas ver en fotos [...] moi vellas [...] hoxe está todo sucio e degradado (Es28:I.2);

[...] hai paisaxes antigas que nos contan cousas sobre o pasado [...] (Es69:I.1);

[...] son parte da historia da nosa cidade, e paréceme moi importante conservalas como parte do patrimonio (Es59:I.1).

- c. E, neste apartado sobre a adquisición de destrezas, tamén se lles pediu que reflexionasen sobre imaxes degradadas, natural e socialmente. Quería verse en que medida asumían un vocabulario propio da materia ou reflexionaban criticamente sobre os desequilibrios presentados nas paisaxes.

Observouse que non foi maioritaria a adquisición de novo vocabulario, dun pensamento crítico ou da interiorización dunha idea global de sustentabilidade. Con todo, unha proporción de alumnado significativa si avanzou nalgúns destes aspectos.

Do total de respostas onde se puido analizar o tipo de vocabulario, ao redor de 7 de cada 10 estudantes utilizaban un vocabulario informal e unha linguaxe cotiá, e facían comentarios acríticos, sendo incapaces de identificar desequilibrios de ningún tipo:

Unha cidade con moitos edificios (Es5:I.3-imaxeA);

Unha cidade con moitos edificios, moitos coches e persoas camiñando (Es8:I.3-imaxeA);

Unha praia con árbores e outra zona con árbores cortadas (Es8:I.3-imaxeB);

Rúa dunha cidade con tráfico (Es34:I.2);

O mar e un bosque con moitas árbores (Es63:I.1-imaxeB);

Nesta imaxe hai unha feira á que vai moita xente, e todos veñen da cidade do fondo (Es56:I.1-imaxeC);

Unha urbanización de xente sen fogar (Es61:I.1-imaxeC).

Tres de cada dez estudantes usaban nas súas respostas conceptos máis técnicos para describiren as paisaxes das imaxes a, b, c. Con todo, eran respostas bastante “técnicas”, faltas de reflexións críticas sobre os problemas de sustentabilidade medioambiental e social:

Hai cores cálidas e frías e liñas verticais (Es8:I.3-imaxeA);

[...] elementos antrópicos. As cores: frías. As liñas: verticais. É unha paisaxe urbana (Es18:I.3-imaxeA);

É unha paisaxe moi urbanizada e industrializada (Es1:I.3-imaxeC);

É unha paisaxe modificada polo home (Es23:I.2-imaxeA);

É unha paisaxe urbana (Es34:I.2);

Perda de árbores nunha zona natural, proceso de corta (Es36:I.2-imaxeB);

É unha imaxe dunha paisaxe urbana. Ten edificios e casas aos lados dunha estrada, moi transitada (Es46:I.1-imaxeA);

Unha medianeira (Es48:I.1-imaxeC);

Espazo natural abandonado (Es67:I.1-imaxeB).

En torno a 3 de cada 10 estudantes eran capaces de pensar máis criticamente. Sinalaban sobre todo a degradación do medio,

mais tamén eran quen de ver desequilibrios sociais. Algúns incluso propuñan accións para reverter as situacións:

Unha cidade moi pouco sustentable xa que hai moitos coches que crean demasiado dióxido (Es21:I.2-imaxeA);

É unha paisaxe urbana. Hai que moverse máis en transporte público (Es7:I.3-imaxeA);

[...] como siga medrando [...] estará demasiado contaminada (Es2:I.3-imaxeA);

[...] o peor é que non hai verde [...] para a nosa natureza, destruíla [...] (Es10:I.3-imaxeA);

[...] os bosques acábanos cortando e, ademais, moitos dos papeis que usamos nin os utilizamos de todo (Es2:I.3-imaxeB);

É unha praia con poucas árbores porque a maioría foron cortadas. Debe concienciarnos de que non hai que desperdiciar papel (Es13:I.3-imaxeB);

Escenario dunha corta masiva de árbores [...] como se non valesen para nada. O mar álzase ao fondo, observando a destrución da natureza (Es30:I.2-imaxeB);

Unha paisaxe co eucalipto, que non é propio de Galicia (Es33:I.2-imaxeB);

[...] un espazo natural pouco coidado polo ser humano (Es47:I.1-imaxeB);

[...] represéntase a brutalidade que temos coa nosa natureza, que arrancamos as árbores que nos fan vivir, para ter máis cartos [...] (Es10:I.3-imaxeB);

Casas baratas [...] obsérvase pobreza (Es18:I.1-imaxeC);

Unha paisaxe pobre e detrás a cidade, como se a primeira paisaxe fose inferior á cidade (Es39:I.2-imaxeC);

Nun recuncho hai algunhas persoas que viven nunhas casas feitas con materiais desfeitos. Isto conciéncianos de que hai que ser máis humanos e ecolóxicos (Es13:I.3-imaxeC).

4.3.6 Impacto na comunidade

A transferencia de resultados á comunidade é difícil de medir nas respostas do alumnado. Con todo, é relevante que ao redor dunha terceira parte considerase que o aspecto máis importante da súa aprendizaxe na materia foi a concienciación sobre a contorna e o seu patrimonio social e cultural, destacando a posibilidade de interactuar con outros axentes da súa comunidade (n=21/70): “O máis interesante foi preguntarlle á miña avoa” (Es53:I.1); “O que me pareceu máis interesante foi coñecer como era realmente o barrio antes, o seu patrimonio” (Es61:I.1).

A maiores, a boa acollida das experiencias educativas expresaba unha posible conexión coa materia e co que se traballaba nela. Así, algúns estudantes destacaron que PeS espertaba neles un sentimento de responsabilidade social: “Sentínme xenial, entendín que hai que respectar moito máis a paisaxe” (Es10:I.3); “Sentín que podía cambiar o mundo” (Es11:I.3).

Esa concienciación pasaba por unha vontade de coidar o medio (n=11/70):

[...] debemos respectar máis a paisaxe e non podemos construír onde nos pete (Es10:I.3);

Cando vimos as consecuencias dos nosos actos contaminantes na terra [...] (Es46:I.1).

E supuña tamén unha nova mirada sobre un lugar co que poder establecer novas relacións (n=11/70):

O máis interesante deste tema foi o feito de facer unha excursión xuntos, e aprender cousas de paisaxe, e os museos, que foron moi interesantes [...] (Es19:I.3);

Nunca pensei que a paisaxe fora tan interesante e, ademais, aprendín a coidar máis a natureza (Es2:I.3);

O máis importante foi tratar cousas que non adoitan interesar e que che acaban gustando (Es42:I.2).

Esa relación coa contorna e o patrimonio probouse efectiva ao preguntarlles sobre que farían cun edificio abandonado. Case tres quintos o reformarían (n=40/70).

Táboa 147. Reformar ou derrubar a nave/por iniciativas

Iniciativa	Reformaríao	Derrubaríao
I.1	13	9
I.2	14	4
I.3	12	5
Total	40	18

Elaboración propia

Nos tres casos recollíase máis estudantes que optaban por reformar a nave que os que propoñían derrubala. Isto foi máis notable na I.2 e na I.3, onde a maioría dos participantes propuxeron a súa remodelación e transformación. Esta proporción diminuíu na I.1, onde os que decidiron reformala non chegaban á metade.

Unha parte do alumnado que propoñía reformar ese patrimonio industrial abandonado, concretou o que faría co espazo (n=29/40). Xurdiron 5 tipos de actuacións posibles, a maior parte delas cunha función social e cívica:

Táboa 148: Tipo de actuacións de reforma/por iniciativa

Iniciativa	Servizo público	Emprego	Medioambiental	Ocio/benestar	Musealización
I.1	2	-	1	-	3
I.2	3	3	3	1	3
I.3	2	4	-	4	-
Total	7	7	4	5	6

Elaboración propia

Houbo quen defendía a reconversión da nave nun espazo público educativo ou de inclusión social (n=7/29):

Faría algún edificio público (Es11:I.3);

Faría un colexio porque así poderías impartir educación aos nenos e nenas (Es13:I.3);

Que fixeran unha escola ou un sitio para refuxiados (Es29:I.2);

Reconstruíríao e enviaríaa a xente sen fogar, para poder axudar (Es44:I.1).

Na I.2 (n=3) e na I.3 (n=4) algúns estudantes reflexionaron sobre a posibilidade de recuperar a súa función fabril. Isto non se recolleu na I.1:

Volvería reformalo para que a xente volvese traballar alí coma antes (Es2:I.3);

Melloralo para que traballe quen non pode traballar, e así poden ir señoras maiores recordar esa paisaxe (Es17:I.3);

Podería reformarse para crear unha empresa e así crear máis oportunidades de traballo (Es23:I.2);

Seguro que perderon moitos o traballo. Reconstruíríaa e faría unha fábrica para dar traballo (Es32:I.2).

Á hora de propor unha mellor integración medioambiental da nave no espazo “natural”, destacou o alumnado da I.2 (n=3). Apenas se recolleu esta perspectiva na I.1 (n=1), e nunca na I.3. A idea era a da preservación da masa arbórea (aínda que o que reflicte a imaxe é un eucaliptal): “Eu volvería reconstruílo porque así desa forma non danaríamos máis sitios nos que pode haber moitas árbores” (Es28:I.2).

Tamén houbo quen propuxo a súa musealización para a recuperación da súa historia, pois entendérono coma un espazo de aprendizaxe (n=6/29). O alumnado reclamaba a importancia do lugar desde un punto de vista do patrimonio:

Eu reformaría, a poríaa igual que antes e a usaríaa para un museo para excursións (Es25:I.2);

Reformaría e o deixaría coma unha exposición (Es26:I.2);

Poñelo coma un lugar turístico para visitalo, pero que tivese alguén que o explicase, a súa historia (Es40:I.2);

Se se restaurase faríao porque é un edificio que contén historia (Es46:I.1);

O edificio en ruínas eu creo que o que faría sería reformalo e convertelo nunha especie de museo, porque penso que esta fábrica forma parte do noso pasado e non me parece ben destruíla (Es64:I.1);

Non deixaría que caera, reconstruíríaa e crearía un museo recreando a fábrica antiga coas máquinas... porque non debemos deixar caer o noso patrimonio (Es59:I.1).

E, por último, recolleuse unha visión máis centrada no benestar e gustos propios do alumnado, que reconvertería o edificio nun lugar de ocio (n=5/29). En xeral, nestas respostas apareceron lugares de consumo, pero hai algunha excepción máis orientada cara ao benestar social:

Eu restauraríao para facer un centro comercial con tendas chulas ou unha piscina (Es3:I.3);

Si, construír un edificio, unha piscina ou algo así (Es4:I.3);

É moi grande e poderíase reutilizar ou facer un hotel (Es8:I.3);

[...] faría un centro comercial (Es20:I.3);

Reconstruiríao para facer un lugar de ocio e descanso público e medioambiental” (Es33:I.2).





5 DISCUSIÓN

Os resultados do proceso de ensino e aprendizaxe en aulas de Paisaxe e Sustentabilidade, as concepcións do profesorado sobre a materia, a súa práctica docente, a proxección desta no seu alumnado, e as valoracións que os estudantes fan da experiencia e as súas reflexións sobre conceptos base do currículo, permiten valorar aspectos positivos e limitacións comúns ás iniciativas planificadas en PeS e ideas do profesorado. Identificalos é clave na posta en marcha de experiencias futuras que aposten, nesta ou noutras materias, por un modelo como o presentado neste estudo ou por outros similares, como os tres observados. Compártense aqueles máis relevantes para ese obxectivo, ampliando os xa presentados en estudos previos (Riveiro-Rodríguez, Domínguez-Almansa, López-Facal e Izquierdo, 2021).

5.1 POSIBILIDADES DOS DESEÑOS EN PeS

As prácticas observadas e as respostas do profesorado e do alumnado participante permiten valorar aspectos positivos coincidentes nos deseños educativos programados para Paisaxe e Sustentabilidade.

1. Nas citas das entrevistas individualizadas recóllese que o profesorado aborda esta materia coma unha experiencia prometedora, sinalando as posibilidades de repensar a súa práctica docente e os beneficios desa renovación na aprendizaxe do seu alumnado. No caso de E1 e E3 incluso comparan PeS coas oportunidades de traballar noutras materias nas que están obrigados a aplicar directrices e criterios nos que non participaron, algo que tende a dificultar a implantación de prácticas innovadoras (Könings, Brand-Gruwel e van Merriënboer, 2007). Valoran positivamente poder decidir a súa práctica docente, adaptando o currículo a contidos e destrezas propias do século XXI (van de Oudeweetering e Voogt,

2018). A pesar de que PeS conta cun currículo extenso para o número de horas lectivas que ten adscritas, trátase dunha materia liberada das ataduras e limitacións que tenden a impor as administracións e avaliacións de rendemento externas (Gesqui, 2015; Hopkins, Hendry, Garrod et al. 2016). Este contexto flexible favorece un proceso de ensino e aprendizaxe de calidade, no que os docentes senten liberdade para adoptaren decisións coherentes co que entenden coma unha mellor educación (Riveiro-Rodríguez, Domínguez-Almansa e López-Facal, 2020). Isto permite deixar atrás a cultura pedagóxica dominante (Gruenewald, 2003; Israel, 2012) e fomentar un proceso alternativo de traballo na aula. O que implica un reto profesional que supón, á vez, unha práctica reflexiva e crítica.

2. Practicamente nove de cada dez docentes, os tres entrevistados e trinta participantes do formulario, sinalan a posibilidade de formarse a partir de Paisaxe e Sustentabilidade. E1 e E2 teñen un coñecemento bastante sólido do contexto no que traballan. Entre os participantes do formulario, os adscritos á área de sociais afirman, con algo máis de convencemento, gozar da experiencia e querer repetila. Pero, en xeral, aínda que cun par de excepcións, ningún docente parece actuar como o “profesional queimado”, máis habitual en educación secundaria que en primaria (Pena Garrido e Extremera Pacheco, 2012; Hong, 2010). Manifestan a intención de implementar melloras en futuras actuacións, en contra da idea dun profesorado falto de compromiso e/ou desmotivado. E case sete de cada dez valoran PeS coma unha experiencia que favorece un mellor clima de aprendizaxe e que lles garante, ademais, un maior benestar profesional.
3. De forma clara na I.1 e na I.2, e de forma algo máis difusa na I.3, constátase un esforzo por integrar a entorna próxima, recorrendo a contidos personalizados e complementarios ao currículo, en liña coas dimensións do modelo proposto na investigación. Algo que se recolle tamén entre os participantes do formulario, onde case

oito de cada dez aseguran apostar por contidos propios. De entre os tres docentes entrevistados, só E2 se ten formado extensamente na educación patrimonial, que sustenta parte do seu modelo. Pero que non pode constatarase no resto dos docentes, polo que se conclúe que unha parte importante asume algunhas das dimensións da proposta de forma intuitiva, aproveitando intereses propios que axudan ao proceso de ensino (Kennedy, 2016). Isto non altera a boa acollida das experiencias entre os estudantes. Oito de cada dez reaccionan ben ás iniciativas. Demandan seguir aprendendo sobre a historia de lugares próximos e espazos naturais que dan sentido á súa realidade cotiá, na liña doutros estudos en ámbitos distintos, pero con enfoques parecidos (Cobas-Fernández, 2016; Martínez-Blanco, Riveiro-Rodríguez e Domínguez-Almansa, 2019). Ademais, algúns estudantes sinalan a excepcionalidade desas experiencias, que lles introducen contidos que non traballan desde ningunha outra materia. Nas súas respostas percíbese unha visión que une historia, natureza e cultura e que, malia o superficial da mesma ás veces, pode ser un punto de partida interesante sobre o que seguir mellorando.

4. A aposta decidida por metodoloxías activas aplicadas aos contidos, en case nove de cada dez docentes, e de estratexias colaboradoras, como o traballo guiado en equipo, o traballo cooperativo ou a aprendizaxe por descubrimento en grupo, en case sete de cada dez, evidencia a preocupación por obter mellores resultados colectivos, antes que outros individuais. Isto proba unha boa formación en métodos construtivistas, cada vez máis valorados e presentes no ensino (Miralles, Gómez e Raimundo, 2017; García-Valcárcel, Hernández e Recamán, 2012; Voet e de Weber, 2018). En practicamente todas as respostas do alumnado recóllese como as valora positivamente, non só por consideralas máis amenas, senón porque ve nelas unha nova forma de aprender e, á vez, de garantir unha mellor convivencia. Así, o traballo grupal sobre fontes orais ou en saídas

didácticas, máis presentes en actuacións da área de sociais, ten unha moi boa acollida nas súas respostas. As iniciativas consideradas máis innovadoras implantan este tipo de estratexias en maior medida, sendo catalizadoras dunha aprendizaxe máis transformadora (Miralles, Gómez e Rodríguez, 2017) e cun obxectivo manifesto de conseguir unha maior cohesión e inclusión (De Espinosa, Muñoz e Seijo, 2019).

5. Nas tres iniciativas observadas recóllese unha visión transdisciplinar da paisaxe. Isto garante unha mellor integración dos contidos na aula e unha reflexión crítica sobre os mesmos (Fortuin e van Koppen, 2016; Norden, 2018). A historia, a cultura e o patrimonio contribúen a un estudo holístico de paisaxes locais, traballadas baixo unha dobre perspectiva, ambiental e social. Conséguese de forma máis equilibrada, sobre todo, na I.1 e na I.2, planificadas desde as ciencias sociais. Con todo, nesas dúas experiencias danse colaboracións puntuais con outros docentes que poden complementar o traballo feito desde Paisaxe e Sustentabilidade. Isto é unha liña de interese, pois tense probado que colaborar entre docentes non só beneficia a aprendizaxe e progreso do alumnado (Louis, Marks e Kruse, 1996), senón que tamén ten efectos positivos no profesorado e no conxunto do centro. Os profesores séntense menos illados, máis animados e moito máis motivados, o que lles reporta un beneficio profesional, pero tamén outro persoal, de maior benestar (Vangrieken, Dochy, Raes e Kyndt, 2015).
6. Nas tres experiencias conséntase un uso avezado de estratexias diversas que involucran o patrimonio local, tendentes a reforzar a conexión cognitiva e emocional do alumnado co seu lugar de residencia (Prats, 2005; Smith e Campbell, 2015). Os tres docentes manifestan a súa intención de convertelo nun espazo de concienciación e diálogo interxeneracional, traballándoo desde unha perspectiva crítica, e non coma unha acumulación de información memorística. Algo que se acada de forma máis clara na I.1 e na I.2. O resto de profesorado participante no formulario concorda con estas ideas.

Máis de oito de cada dez docentes cree que a través da materia o seu alumnado sensibilizarase coa entorna próxima e nove de cada dez confían en que o faga desde unha reflexión crítica. Na construción desa ambiente de aprendizaxe xoga un papel especialmente importante a historia oral, que se ten mostrado útil para motivar o alumnado e que este se identifique localmente co que o rodea (Ibáñez, Gillate e Madariaga, 2015). Estas estratexias, orientadas a crear e/ou fortalecer un vínculo coa contorna, teñen unha boa acollida entre sete de cada dez estudantes. Tanto é así que aqueles que traballan baixo un enfoque menos conectado á entorna, como na I.3, cuestionan a súa experiencia en maior medida.

7. Case o cen por cen do profesorado, tanto o entrevistado como o participante no formulario, considera que o patrimonio debe formar parte do estudo da paisaxe e que coñecelo axuda o alumnado a conectarse co lugar no que reside. Nas prácticas observadas intégrase o concepto de patrimonio coma un elemento novo, en conexión coa entorna, na liña de numerosas investigacións educativas (Pinto, 2011; 2013; Pinto e Zarbato, 2017). Outórgaselle un sentido didáctico, centrado nos posibles vínculos que o alumnado puidese establecer con referencias paisaxísticas locais (Cuenca, Estepa e Martín, 2017). En xeral, o profesorado restante di promover a identificación de elementos materiais obxectivos e unha parte concédelle relevancia á subxectividade doutros de carácter inmaterial. O que se observa na I.1 e na I.2, a través de vivencias dos maiores, cancións populares, gastronomía, celebracións comunitarias, relacións da comunidade coa natureza, etc. Algo compartido por seis de cada dez docentes. Isto promove comprender, vivir e participar da paisaxe, na que as persoas e os seus contextos sociais son as principais protagonistas (Domínguez-Almansa e López-Facal, 2017). Son os docentes de sociais os que amosan maior seguridade de que o seu alumnado consegue sensibilizarse máis profundamente coa contorna cotiá a través deste enfoque patrimonial, ao que lle conceden importancia, incluso en

contornas conflictivas, degradadas ou con memorias ocultas (Domínguez-Álmanza e López Facal, 2016; Estepa e Martín-Cáceres, 2020; Smith, 2010), na procura de revisar o papel de persoas esquecidas da comunidade e dar a coñecer o seu patrimonio inmaterial.

8. Os tres entrevistados e case nove de cada dez dos 35 docentes afondan nunha idea de sustentabilidade que transcende a asociación co medio ou, polo menos, cun medio identificado exclusivamente polos seus elementos físico-naturais, entendéndoo tamén desde dimensións socio-ambientais e culturais. A aposta por esta dobre dimensión garda relación coas experiencias máis innovadoras e as que en maior medida usan o patrimonio. A través dela, en PeS intentan fomentar posicionamentos e actitudes críticas no alumnado, en relación aos lugares que habita. En liña con investigacións centradas no patrimonio e a educación cívica (Santisteban-Fernández, González, Pagès-Blanch, 2020). Nas prácticas observadas créanse contextos de aprendizaxe onde o alumnado debe achegar solucións a desequilibrios ambientais, lugares degradados ou patrimonios esquecidos. O profesorado da área de sociais é o que manifesta, en maior medida, fomentar esa conciencia e actitudes críticas.
9. E1, E2 e E3 entenden a materia coma un marco posible, onde o alumnado podía ser máis competente e estar máis comprometido cara ao aprendido. Confían en que iso se traduza nunha mellora educativa e, á súa vez, no progreso da sociedade (Alexandre, 2016; Anderson, 2015). Esta idea conéctaos coas tendencias actuais de innovación curricular, centradas na formación dun alumnado asociado á idea de responsabilidade cidadá nun mundo plural (Kwo e Fung, 2014). As transferencias feitas á comunidade desde as aulas observadas, máis que en forma dun produto acabado, van encamiñadas a formar persoas críticas e autónomas, capaces de xestionar problemas complexos en lugares próximos e alleos. Especialmente na I.1 e na I.2, os estudantes convértense en axentes de cambio no presente. Así, por exemplo,

apostan por un itinerario sobre paisaxes culturais da zona, feito polo propio alumnado, ou propoñen solucións a problemas urbanos ante poderes públicos. Neste sentido, de entre os 35 docentes participantes no formulario, son os de sociais os que parecen integrar mellor as súas experiencias nesta dimensión e modelo, e mostran maior convencemento sobre o impacto positivo que ten sobre o alumnado un traballo directo na contorna e comunidade próximas (Cobas Fernández, 2016; Castro-Calviño e López-Facal, 2019; Domínguez-Almansa e López-Facal, 2015). Trátase, en calquera caso, de actividades con moi boa recepción entre o alumnado que, pese ao esixente das mesmas e dificultades iniciais, remata entregado e satisfeito cos seus resultados.



5.2 LIMITACIÓNS DOS DESEÑOS EN PES

Coñecer a práctica docente e as respostas do profesorado e do alumnado participante é fundamental para mellorar e actualizar a educación, acadando os obxectivos que se propoñen e non sempre se logran. Malia os esforzos na planificación, o profesorado identifica problemas na implantación das experiencias didácticas, o que remata afectando a aprendizaxe do alumnado, e o contexto educativo onde desenvolve o seu traballo.

1. A ilusión á que fan referencia os docentes entrevistados á hora de impartiren Paisaxe e Sustentabilidade non obvia certas críticas, nin deixa de identificar certas limitacións á creatividade e á innovación, que forman parte dunha visión integral do contexto educativo no que desenvolven a súa profesión (Craft, 2003; Rubenstein, Ridgley, Callan, Karami et al., 2018). Esta non depende exclusivamente da súa experiencia e vontade, senón que se ve influenciada tamén polo contexto escolar concreto e as macro-estruturas educativas (Hamilton, 2017). Tanto E1, E2 e E3, como cinco de cada dez participantes no formulario, destacan a incongruencia de que a administración educativa alente, por un lado, a innovación e, á vez, recree un escenario cheo de contidos, estándares e indicadores e que, como sucede nas disciplinas obrigatorias, a materia poida rematar supeditada a un libro de texto e á presión avaliativa. Neste sentido, para eles cobran importancia equipos directivos que apoién propostas innovadoras, se involucren nelas, creen unha atmosfera de confianza mutua entre as persoas que conforman os claustros e deleguen parte da responsabilidade e decisións nestes. Algo especialmente necesario nos centros de educación secundaria, onde o sentimento de comunidade é menor que nos centros de educación primaria (Louis, Marks e Kruse, 1996) e pode influír na posta en marcha de iniciativas renovadoras.
2. Os tres docentes observados e case nove de cada dez participantes consideran que Paisaxe e Sustentabilidade lles permite adquirir novos coñecementos. E seis de cada

dez docentes vencellan innovar a un maior benestar profesional. Tanto o profesorado de sociais como o de experimentais concorda con esas ideas. Cando se observa máis disparidade de opinións respecto a elas é ao ter en conta o tempo traballado. De entre os cinco tramos de anos propostos, son os docentes que levan menos tempo na educación os que asocian en menor medida a materia, e o feito de innovar, cunha maior formación e benestar. Se ben é certo que os docentes noveis son os que asumen PeS en menor número de ocasións, e que en consecuencia os números totais poden non ser representativos, o certo é que ese tipo de consideracións feitas polo profesorado novel téñense observado noutros estudos. Neles crese que a asumción de ideas pouco precisas do significado de ser docente, visións idealizadas, e case un nulo contacto con experiencias reais de aula que lles axuden a reflexionar sobre aspectos prácticos da súa profesión (Hong, 2010), dificultan os primeiros anos de práctica profesional e poden levar a esas concepcións respecto da innovación.

3. Os procesos alternativos que se promoven na materia vense condicionados polo tipo de contorno no que se programan. A pesar da capacidade de deseñar propostas didácticas centradas na contorna, e en sintonía cos principios da Educación Baseada en Lugares e da Educación Patrimonial, a falta de bagaxe teórica ao respecto nalgunha das correntes, corroborada por E1 e E3, pode atrancar un traballo máis preciso no ambiente e a consecución de logros no mesmo, especialmente nos contextos degradados. A diferenza de lugares con paisaxes coidadas e elementos patrimoniais recoñecidos, nos lugares con contornos maltratados e faltos de recoñecemento por parte da comunidade, non se aposta do mesmo xeito por proxectos renovadores, ou non se sabe en que forma traballalos e significalos. Pero hai pescudas nesta liña que comparten ideas ao respecto (Curulli, 2007; Martínez-Blanco, Riveiro-Rodríguez e Domínguez-Almansa, 2020, Domínguez-Almansa e

- López Facal, 2017; Matthews, Rasheed, Fernández et al., 2020; Vázquez-Bernal, Pérez e Jiménez-Pérez, 2020).
4. Os métodos activos e estratexias participativas son ben acollidos por sete de cada dez alumnos. O que non os exime de certas dificultades. Durante a observación en aulas, e das respostas do alumnado, recóllese a falta de hábito no traballo en equipo, un manexo mellorable das TIC, en especial do uso do ordenador, e trabas na busca de información veraz en rede, o que supón un problema nunha materia pensada para investigar sobre a entorna próxima. Funcionan mellor no curso superior, cun alumnado que ten máis hábito de traballo nestes ámbitos. Con todo, os tres docentes empregan correctamente as TIC, coma un medio a través do cal aplicar contidos aos proxectos de aula, e non coma un fin, en liña con estudos neste eido (Miralles, Gómez e Rodríguez, 2017). Só dese modo o alumno aprende coa tecnoloxía (Comi, Argentin, Gui et al. 2017). E, xunto a unhas TIC que complementen o visto na aula, como, por exemplo, curtas de animación que levan á reflexión sobre a sustentabilidade do planeta, instrumentos de avaliación en liña para revisar o visto na materia, bases de datos nas que almacenar información, etc... debe seguir apostándose por técnicas de ensino participativas, e unha investigación activa nas entornas, que se proban efectivas para captar a atención e interese do alumnado. En moitas respostas deste evidénciase como, a través de estratexias activas, se conecta ao seu contexto social e adquire coñecementos que promoven unha transformación persoal e identidades comunitarias positivas (Aguilera e Perales-Palacios, 2020; Cammarota e Romero, 2011; Fiksl, Flogie e Abersek, 2017; Roberts, Brown e Edwards, 2015).
 5. O transversal é un aspecto común a PeS e rexístranse colaboracións puntuais entre departamentos e docentes, especialmente na I.2. Con todo, na I.1 e na I.3 recóllese un maior peso da disciplina de referencia, que pode dificultar un enfoque plural sobre a paisaxe. No caso da I.3, enmarcada nas ciencias experimentais, a concepción mediada pola formación en bioloxía orienta a materia

cara a un enfoque medioambiental. Pero ao propor a necesidade de xerar no alumnado identificacións coa súa contorna, transcéndese a formación disciplinar inicial de base (Alexandre, 2009) e é cando se opta por unha visión xeográfica, cuxas limitacións de formación nese ámbito levan, en ocasións, a unha interpretación tradicional da xeografía descritiva. Na I.1, enmarcada na área de sociais, tamén se dan algunhas limitacións. Fai aportacións da xeografía física e humana, promove reflexións críticas do alumnado sobre a paisaxe, prestando atención ás transformacións experimentadas no medio próximo, o que propicia que adopte unha defensa de valores ambientais en espazos fortemente humanizados. Pero ao considerar os elementos patrimoniais da paisaxe da contorna non remata de contextualizalos socialmente de forma precisa, senón que os traballa baixo un enfoque lixeiramente idealizado e anecdótico. A I.2, ademais de colaboracións con outros departamentos, como o de Bioloxía ou Educación Física, incorpora de forma máis equilibrada contidos históricos, xeográficos e ambientais na materia. A paisaxe ensínase tamén coma unha construción social. Incídese na importancia dos seres humanos nos procesos patrimonializadores da entorna nos que os elementos intanxibles cobran a mesma importancia que os materiais. Pero incluso nesta iniciativa, máis armada conceptualmente, bótase en falla maior corresponsabilidade no traballo colaborador con outras materias, pois recae na coordinadora algo máis de carga de traballo e responsabilidade. Así, o transversal debe abrirse a procesos máis interdisciplinares e compensados. Algo que se ten probado moi útil no estudo da paisaxe (Gómez Trigueros, 2018).

6. A busca dun maior ou menor vínculo coa entorna nas experiencias queda patente na escolla dun dos tres obxectivos propostos (baseados nas tres experiencias observadas) por parte dos docentes que contestaron ao formulario. Algo máis dun terzo escolleu “que o alumnado se identificase a si mesmo coma un axente de

cambio xa no presente”. A priori, ese era o obxectivo máis innovador e capaz de reforzar a relación do alumnado coa súa comunidade. Tivo maior protagonismo entre os docentes de sociais e actuacións máis innovadoras. O profesorado de experimentais asumiu en maior medida “que o alumnado reflexionase criticamente sobre a súa contorna, que pode estar danada, e intentase cambiala nun futuro”. Case a metade optou por esta opción, que non favorece de forma tan clara unha actuación conectada co local no presente. E apenas algo máis dunha décima parte escolleu “que o alumnado entenda, valore e se identifique coas paisaxes galegas”, o menos ambicioso dos tres obxectivos. Con todo, independentemente do obxectivo escollido, e a pesar de que se da unha implicación máis estreita coa contorna no obxectivo 1, que no 2 e no 3, nos resultados extraídos do formulario feito aos docentes, non se recollen grandes diferenzas e correlacións claras entre os obxectivos e as respostas rexistradas en relación á sensibilización do alumnado coa contorna, a posible resignificación de persoas, o traballo da paisaxe sobre patrimonio inmaterial ou o logro de que o alumnado, tras cursar a materia, se identifique máis positivamente coa comunidade e contorna próximas. Estes elementos, que a priori gardan máis relación co obxectivo 1, non se correlacionan de forma clara só con el, senón con todos. O que leva a preguntarse se os obxectivos proclamados se corresponden fielmente coas actuacións despois levadas a cabo.

7. Aínda que se recollen exemplos do traballo co patrimonio e o profesorado valora positivamente apostar polo seu uso en PeS, para un estudo da paisaxe máis completo se cabe cómpre unha maior formación previa no patrimonio (Alves e Pinto, 2019; Gómez-Carrasco, Miralles-Martínez, Fontal, 2020) e as posibilidades da memoria como eixo entre o racional e o emocional (Domínguez-Almansa e López-Facal, 2016, 2017). Non todo o profesorado parece ser consciente do seu potencial e, o alumnado, ao abordar unha resposta ao significado

de paisaxe ou patrimonio, obvia esta conexión, prevalecendo aspectos puramente cognitivos. Algo que contrasta coas respostas cando valoran e tratan de buscar alternativas para lugares degradados. Producíndose unha dicotomía entre o que cren que deben contestar nun plano intelectual e cando actúan ante feitos reais, en espazos maltratados e esquecidos.

8. Malia que as actuacións se orientan a un discurso que parece incidir no social e o ambiental, evidénciase un desequilibrio entre ambos enfoques, pois mentres oito de cada dez docentes lle outorga bastante ou moita importancia á xustiza medioambiental, esa proporción redúcese a cinco de cada dez docentes en relación á xustiza social. Tanto os departamentos de sociais como os de experimentais valoran en menor número de ocasións os aspectos sociais con respecto aos ambientais. O que coincide coa importancia que a sociedade, en xeral, e os profesores, en particular, lle conceden ao medioambiente (Running, 2013; Turkoglu, 2019). Isto inflúe nas respostas do alumnado, pois nel prevalece unha concepción que asocia, case exclusivamente, paisaxe e medioambiente. Algo que pode corrixiarse, pois existen experiencias que teñen en conta outro tipo de sustentabilidade cultural e social (Finlayson, 2015; Miller, 2018) baseadas na historia (Sandwell, 2016; Sheppard, Kortecamp, Jencks et al. 2019; Beaujot, 2018).
9. Aínda que se persegue transferir resultados á comunidade local, e se acada, por exemplo, na I.2 de forma moi significativa, o certo é que non se recollen numerosos exemplos de actividades que conecten verdadeira e persoalmente o alumnado á comunidade e a entorna. Case oito de cada dez profesores participantes no formulario aseguran que buscan que o alumnado reclame a súa participación na comunidade e, a través de accións reais, se involucre de forma activa na mesma. Pero sería necesario ver como esa vontade se traduce despois na aula, pois o que se recolle na observación é que este obxectivo se proxecta maioritariamente cara ao futuro, e non tanto ao presente, como se aprecia coa escolla dos

obxectivos. Isto dificulta que o alumnado se poida sentir un axente de cambio real. E, aínda que este manifesta un desexo intanxible de “cambiar o mundo”, con respostas orientadas ao coidado do medio, apenas se recollen accións cun impacto directo que promovan, por exemplo, a recuperación da historia e a memoria local, ou o coidado de espazos comunitarios.



6 CONCLUSIONS

In line with the first objective of the research, a didactic model has been established. It allows to interpret and analyse the subject of Landscape and Sustainability. It combines, from a holistic and critical perspective, Place-Based Education and Heritage Education. Through participatory strategies and guided research on the immediate environment, contents of history, culture and nearby heritage are introduced in the classroom, so that students connect with their place of residence, appropriate it and claim it in the context of their community.

Within this framework, three educational experiences, proposed in the subject, were analysed and relevant information was obtained. The intentions and aspirations of the teachers point towards a coincidence with the model presented. They set in motion experiences of didactic interest and teachers' own models to consider. Without prior specific training in all cases, intuition and interest in new lines of work and innovation lead teachers to approach and create projects very similar to the one presented here. The flexibility of the subject benefits a teaching commitment to their practice, articulating creative initiatives within the local context.

The lack of concretion and relationship between some dimensions of the model or, sometimes, obtaining results without a clear impact on the community raise interest about the relevance of integrating a model of these characteristics in the teaching training process, as well as related real classroom experiences. In this manner, the model could be addressed subsequently in schools with greater guarantees, being enriched and inspired by examples such as those observed and others implemented in different places, areas and with different approaches.

In future research, the observation process could be extended to a greater number of educational experiences, among those carried out by the other 35 teachers who, anonymously, answered

the form. Increasing the number would make possible to contrast whether the results of this study are representative for other years, with other projects launched in the course. This is especially important when considering that the three participants and their students do not guarantee the representativeness of a wider and plural professional and student group.

In line with the second objective, significant data was obtained on teachers' conceptions regarding education and the subject. Despite the fact that socially accepted answers are common in this type of questionnaire, and that they could be collected here, knowing the manifestations of this group in this regard is a reflection of the way they influence the education of their students and society as a whole (Alexandre, 2016; Anderson, 2015).

Teachers say they take on Landscape and Sustainability with enthusiasm and a civic vocation, considering it an opportunity with didactic and social potential. Because it is a subject without great normative prescriptions, they tend towards alternative and critical educational models. Which would reveal a possible hidden duality in a part of the teachers, difficult to quantify, which often assume an educational tradition in a way other than ideological conviction, relegating a more innovative vocation (Riveiro-Rodríguez, Dominguez-Almansa & López-Facal, 2020). Something extrapolable to the whole of education. It would be necessary to ascertain the ways in which some of these teachers relegate or abandon this vocation in compulsory subjects, because what they say about this subject does not correspond to results obtained in previous studies on educational innovation, where seems to predominate a more traditional teaching profile, based on transmissive methods, focused on the use of the textbook and on memorization activities (Gómez & Miralles, 2015; Merchán, 2005; Monteagudo, Molina & Miralles, 2015).

It should be corroborated in future research whether transformative discourses, both didactically and socially, are accompanied by coherent actions. To see if the concerns and conceptions shared by the participating teachers are maintained or if, on the contrary, they are altered. And to review the possible reasons why some novice teachers, who show interest in

innovative processes during their formative period (Gómez, Miralles, Rodríguez & Maquilón, 2020), leave them later, as it has been shown in previous research (Molina, Miralles, Deusdad & Alfageme, 2017).

As for the third objective, related to students, who are a precious agent to measure the scope of any teaching performance, the study gets information based on three lines. Students share abundant enriching and positive assessments of the experiences, the subject and the methodologies implemented in their classrooms. Linked to the acquisition of knowledge, there are many incomplete answers to open questions about key concepts of the subject. And, with regard to the acquisition of new skills, and in the face of problematic images, they share civic attitudes.

Although their responses indicate that there is room for improvement in their training process (as in any other), it is still very interesting that they show great satisfaction with demanding practices that move away from dominant routines and bring them closer to the immediate surrounding through of emotions (Neus, 2020). The methods used link the contents presented to deep emotions of solidarity, equality, equity and justice (Domínguez-Almansa & Riveiro-Rodríguez, 2017, 2020). And those students who are not convinced coincide with the strategy that introduces, to a lesser extent, a social meaning to the study of the environment and the community.

The educational experiences analysed confirm that a part of the students is competent and committed to the work in the classroom. They acquire a reflective and active role in the environment. Which responds, in part, to a widespread coincidence among teachers, who seek to transfer their projects presented in the classroom to the community, as an effective way to develop civic attitudes in students in relation to their landscapes, their elements and people and groups that inhabit them. A certain harmony is established between the contents presented and a critical reflection on them. Something that tends to be difficult to fit into the curricular formulation of many disciplines (Lestegás, 2006).

However, this critical teaching is not clearly perceived in the responses of all students, and there are several who, after their training in Landscape and Sustainability, continue to express

highly idealized ideas, for example, of landscape or sustainability. This leads to reflection on the need to increase teacher training in relation to the most useful strategies to achieve a higher level of competence and commitment in students (Domínguez Castillo, 2015). But it is also necessary to review in what way these responses may be influenced by the conceptions of society at large. In this sense, it is interesting to understand how those conceptions influence students' attitudes towards what they have learned.

The 70 participating students is a prudent number to understand the learning process in Landscape and Sustainability, but since they were integrated into three innovative profile experiences, this number should increase in future research, incorporating students from experiences with more diverse profiles.

In line with the above, we trust that a follow-up line in this subject can be initiated, which will include other teachers and projects selected randomly. It would be necessary to check, from the information gathered in this study, to what extent the results can be confirmed. To find out if, over time, Landscape and Sustainability is standardized and if teachers still consider it an exciting experience. To corroborate whether the flexibility of the subject continues to favour innovative and creative practices. And to re-analyse the teaching methods and strategies, in relation to the initial training of teachers, as well as their considerations, teaching practice and expectations of results in their students and in the community.

But, regardless of continuing the work on L&S, and having in mind the general lack of curricula that guarantee the same flexibility to rethink teaching practice, it should be noted as urgent to promote research on the future projection and commitment, in this and other subjects, standardized or not, of place-based, interdisciplinary, reflective, and student-centered classroom projects. The aim is not to create new subjects, as L&S, but to adapt the curriculum of those that already exist to a more alternative work (Lestegás, Macía & Armas, 2020).

This type of work has a long history to date in the experimental sciences (Semken & Freeman, 2008; Winter & Cotton, 2012). But the social sciences also prove to be a suitable area from which to work the environment interdisciplinary (Cobas Fernández, 2016; Preston, Harvie, & Wallace, 2015; Santelmann, Gosnell, & Meyers, 2011). Something especially important if one considers that the vast majority of initiatives framed in the PBE have overlooked the historical perspective and socio-historical contexts of the places investigated in the classroom (Sommerville & Green, 2015). Knowing them locally allows students to visualize and understand stories and dynamics of alien and remote places (Díaz-Díaz, 2017).

Through a guided and autonomous work, students research in the classroom and *in situ* on the place that they inhabit, on local and collective elements that conform it and give them new meanings (Neus, 2020). “Learn something ... for a reason ... and through someone” (Biesta, 2015, p.76). In a way that helps to eliminate the boundaries between schools and society, which is necessary if we take into account that youth spend more and more time indoors and in front of screens (Dolan, 2016; Sobel, 2001). So this type of projects would be beneficial in the experience and learning of students, as it has been shown at different educational levels (Cobas Fernández, 2016; Domínguez-Almansa, Costa-Casais & Riveiro-Rodríguez, 2021; Domínguez-Almansa, Riveiro-Rodríguez, Monteagudo-Fernández e López-Facal, 2020, Fúz, 2018; Martínez-Blanco, Riveiro-Rodríguez & Domínguez-Almansa, 2019).

These are initiatives that confront the sloppiness that some students feel with their training, the result of very marked routines and not always significant learning (Fúz, 2018). They open processes of patrimonialization, appealing to memory, awareness and social recognition. Students discover the needs of the immediate environment, reflect on them and value them. An ethic of their care is implanted, trying to evidence the sustainability issues that the environment faces, its heritage or its history. They pursue possible solutions that encourage their protection and vindication (Sobel, 2005, Theobald, 1997, Neus, 2020). But this awareness and connection escapes banal emotions, the nostalgic

and romantic treatment of everyday places (Díaz-Díaz, 2017; Domínguez-Almansa & Riveiro-Rodríguez, 2017, 2020).

They employ strategies that nurture identification with the environment, as it is known and lived, inside and outside the classroom (Smith, 2002a, 2002b; Waite, 2013). Thus, for example, memory recovers forgotten ways of doing things and concepts, related to the history of the community and the culture of the groups that build it, aspects related to meteorology, seasonality of food and crops, animal behaviour, and other related aspects with the ecology of the environment, keys to achieving a more environmentally and socially sustainable world (Avery & Hains, 2016; Sandwell, 2016). Such initiatives flee from the local dichotomy associated with informal learning and the academic and standardized linked to formal learning (Avery & Hains, 2016).

It is necessary to know what are the real possibilities of extending this type of practices and contents to a greater number of teachers and schools, so that more students benefit from them. Such experiences, which mix learning in and out of the classroom, tend to fall excessively on the will and effort of some teachers who must overcome various hurdles: numerous *ratios*, compressed curricula in demanding academic times, lack of hours and agreement with other teaching interests, problems of accessibility to information about the local nearby, and more practical problems such as the cost of travel, meteorology, security or accessibility of many spaces when wishing to make outings (Dolan, 2016; Fúz, 2018). Overcoming these barriers and fostering such experiences depends, in part, on a structural change in the education system (Cobas Fernández, 2016). But, in the absence of one, the importance of initial and continuing didactic teacher training should also be taken into account (Barnes, Fives, & Dacey, 2017).

The initial didactic training for future secondary school teachers, applied to the reference disciplines, is limited in Spain to two months. Insufficient time to encourage a growing number of teachers to implement new epistemological and methodological paradigms in their classrooms, even though they value them positively (Gómez, Rodríguez, Miralles & Arias, 2020). The difficulties inherent in the system, already mentioned,

the time elapsed between their training and access to the education system, which can be extended in many cases several years, and the initial mobility between destinations, difficulties the commitment to new strategies and short and long term projects.

However, this cannot be an excuse. There are examples, such as those observed, that, within the established framework, interesting things can be done, with great impact. Therefore, during the initial training, real classroom experiences should be introduced, and the perceptions and attitudes of future teachers regarding innovation should be challenged, as well as their knowledge, confidence and ability to teach stories of the landscapes and places in which they will work should be expanded (Bates, 2018). Teachers need to be able to ask themselves what can hide the landscapes and places in which they work. To do so, it is necessary to focus on contextualizing their practice, knowing how to involve and learn from communities as a claim for students (Bowman & Gottesman, 2017). It is necessary to propose readings and researches on the surroundings, in the search of the understanding its historical, cultural, geographic base, etc. (Bowman & Gottersman, 2017). It is not about being forced to visit all sites of educational interest, but about giving access to sources, new knowledge, and guidance for putting them in use during practicum periods (Sheppar, Kortecamp, Jencks et al., 2019). What it is done during those short weeks on a high school, in collaboration with tutors, can mark a path to follow and be inspired by.

In line with these experiences, teacher training programs should also encourage more open and interdisciplinary work on heritage (Fontal, Ibáñez-Etxeberria, Martínez & Rivero, 2017), which can be integrated and adapted to collaborative strategies and active methodologies that are already used and work will in the classrooms. It is necessary to extend the approach from the tangible to the immaterial, as it proves very useful in creating a link with the local and, above all, in its defence. Something necessary, because intangible heritage has less consideration and knowledge in society as a whole (Fontal, Martínez and Cepeda, 2020).

But, in addition, the adequate execution of these projects by future teachers also depends on knowing how to guide them in a

minimum way to start a local project-based work: a) investigate sources from which students can find out on aspects and histories of the local surroundings, reviewing the role of ICT applied to the contents to be taught (Gómez, Monteagudo, Moreno, Sáinz, 2019; Miralles, Gómez, Arias & Fontal, 2019); b) design a realistic project that clarifies what students can learn, take into account their possible representations and previous experiences, and plan their work; c) share ideas with people outside the school or with management teams, propose synergies with colleagues, promote interdisciplinarity, and receive feedback; d) to set the students in motion with the project, to set rules for work and participation, and to try to make them aware of the environment; e) and give the students the opportunity to exhibit and share their results to the community (Huffling, Heidie Benavides, 2017; Patton, 2012; Zimmenrman & Weible, 2016).

Ensuring a sustainable use of these practices over time does not only depend on the improvement and transformation of initial teacher training, but also on their continuing education and a commitment to create more stimulating learning environments for in service teachers, who demand it (Castro-Calviño, 2021).

From the administration, and the Faculties of Education, there is a need to put more emphasis on gaining the trust of teachers and ensuring more stimulating learning environments that give them a way to renew and improve their practice. This cannot fall exclusively on conferences, seminars, courses and lectures that present content in a solid way, or experiences carried out in much more flexible educational areas, being these the antithesis of what teachers must then implement in their classroom. In fact, they do not work for most teachers, who find them unhelpful (Kwakman, 2002). Instead, these formats need to be opened up and combined with much more practical and active approaches, so that the interests and needs of the collective are better captured. It is necessary to create flexible and permeable learning environments to the classroom in which teachers work.

But it should also be guaranteed time to train between teachers in the schools. Encourage the creation of work teams where there are shared responsibilities (Kwakman, 2002). Encourage open classroom policies that allow teachers to learn and train from others (Wahlstrom & Louis, 2008), among peers,

and between different schools and collectives (Kwakman, 2002). And reward long-term teaching projects with greater stability. All this favour teachers to open up to new practices (Sheppard, Kortecamp, Jencks et al., 2019), create bonds and acquire a stronger teaching identity, while enjoying greater autonomy, confidence and self-efficacy (Glasser & Eran-Zoran, 2015; Gross & Hochberg, 2014). Moreover, all this allows them to withstand increasingly demanding and difficult contexts, in which they receive contradictory messages about their role depending on who says so (Kennedy, 2016).

These types of learning spheres work, since innovative educational projects settle in them. Teachers internalize them and wish to transmit them to their students (Glassner & Eran-Zoran, 2015), always in the line of a civic and social education, as well as critical and active (Fernández-Vega & Cárcamo-Vásquez, 2017; Van Straaten, Wilschut & Oostdam, 2018). They increase motivation and satisfaction (Gómez, Rodríguez-Medida, Miralles & Arias, 2020), and are very beneficial in places that face problems of inclusion, social cohesion or poor environmental development (Rodríguez-Sosa, Ligan, Hernández & Alhuay-Quispe, 2017).

In general, it is a matter of betting on these experiences, which demonstrate the ability to report, through the training and civic awareness of students, environmental and social benefits to the community. If, through a high quality and contextualized didactic action, students understand landscape and local surroundings, internalize their care and their vindication and, from this point of view, transcends the borders of the local, it is possible that it serves to encourage attitudes that go beyond school context and extend in time (Riveiro-Rodríguez, Domínguez-Almansa, López-Facal & Izquierdo, 2021). Those are processes that cannot be assessed immediately, because their value does not reside exclusively in a substantive knowledge, but in a social one, with which civic skills are internalized and they are applied in the landscapes, but also in the daily life of students.



7 REFERENCIAS

- Abric, J. C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Coyoacán.
- Ageitos Prego, N. (2020). *Learning Genetics and Evolution through scientific practices. A case study with secondary students*. Tesis doctoral: Universidad de Santiago de Compostela. Recuperada de: <https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/20732>
- Aguilera, D., e Perales-Palacios, F. J. (2020). Learning biology and geology through a participative teaching approach: the effect on student attitudes towards science and academic performance. *Journal of Biological Education*, 54(3), 245-261.
- Alexandre, F. (2016). The standardization of geography teacher's practices: a journey to self-sustainability and professional identity development. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 25(2), 166-188.
- Anderson, D. (2015). The nature and influence of teacher beliefs and knowledge on the science teaching practice of three generalist New Zealand primary teachers. *Research in Science Education*, 45(3), 395-423.
- Alvarellos, H. (Coord.). (2010). *Patrimonio natural. Ciudades Patrimonio de la Humanidad en España*. Santiago de Compostela: Alvarellos Editora.
- Álvarez Muñarriz, L. (2011). La categoría de paisaje cultural. *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, 6(1), 57-80.
- Alves, L. A., e Pinto, H. (2019). History education through heritage: challenging teacher training. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 71-81.

- Angrosino, M. (2007). *Doing Ethnographic and Observational Research*. Londres: Sage.
- Añón, C. (2012). Génesis y desarrollo de la convención del patrimonio mundial: los paisajes culturales. En A. Luego e M. Rössler (Eds.). *Paisajes Culturales del Patrimonio Mundial*, (pp. 15-24). España: Ayuntamiento de Elche.
- Arenas de Pablo, J. J. (2003). Patrimonio y Sociedad Civil. En A. Moure Romanillo (Edit.). *Patrimonio Cultural y Patrimonio Natural. Una reserva de futuro*, (pp. 19-30). Cantabria: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cantabria.
- Avery, L. M., e Hains, B. J. (2016). Oral traditions: a contextual framework for complex science concepts-laying the foundation for a paradigm of promise in rural science education. *Cultural Studies of Science Education*. doi: 10.1007/s11422-016-9761-5
- Azcárate Luxán, B. e Fernández Fernández, A. (2017). *Geografía de los paisajes culturales*. España: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Augé, M. (2012). Naturaleza, Cultura y Paisaje. Conferencia. *Revista Colombiana de Antropología*, 49(2), 223-238.
- Barnes, N., Fives, H., e Dacey, C. (2017). U.S. teachers' conceptions on the purposes of assessment. *Teaching and Teacher Education*, 65, 107-116.
- Bates, K. (2018). Bringing the Inside Out and the Outside In: Place-Based Learning Rendering Classroom Walls Invisible. En T. Gray e D. Mitten (eds.). *The Palmgrave International Handbook of Women and Outdoor Learning*, (pp. 731-751). UK: Palmgrave Studies in Gender and Education.
- Beaujot, A. (2018). Sun up in a Sundown Town Public History, Private Memory, and Racism in a Small City. *Public Historia*, 40(2), 43-68.
- Berque, A. (2000). *Écoumène. Introduction à l'étude des milieux humains*. París: Belin.
- Biesta, G. (2015). What is education for? On good education, teacher judgement, and educational professionalism. *European Journal of Education*, 50(1), 75-87.

- Borgelt, I., Brooks, K., Innes, J., Seelander, A., e Paige, K. (2009). Using digital narratives to communicate about place-based experiences in science. *Teaching Science: The Journal of the Australian Science Teachers Association*, 55(1), 41-45.
- Box, Z. (2016). Paisaje y nacionalismo en el primer franquismo. *Hispanic Research Journal*, 17(2), 123-140.
- Bowman, M., e Gottesman, I. (2017). Making the socio-historical visible: A place-conscious approach to social foundations in practice-centered teacher preparation. *Teaching and Teacher Education*, 68, 232-240.
- Caballero Sánchez, J. V. (2012). Los valores paisajísticos. Elementos para la articulación entre teoría e interpretación del paisaje. *Cuadernos Geográficos*, 51(2), 245-269.
- Calaf, R. e Fontal, O. (2006). *Miradas al patrimonio*. Gijón: Trea.
- Camarrota, J., e Romero, A. (2011). Participatory Action Research for High School Students: Transforming Policy, Practice, and the Personal With Social Justice Education. *Educational Policy*, 25(3), 488-506.
- Cano Ramos, J. (2017). Concepto, historia y territorio: Las Vegas Altas, La Serena y La Siberia, un paisaje seriado. En M. M. Lozano Bartolozzi e V. Méndez Hernán (Coords. e Eds.). *Paisajes culturales del auga*, (pp. 55-73). Cáceres: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura.
- Careaga, A. (2015). El patrimonio cultural desde las voces de los jóvenes: un punto de partida para la educación patrimonial. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 6(2), 51-70.
- Carril, V. P. (2019). A xeografía de Galiza con e após Fraguas, *Boletín da Real Academia Galega*, 380, 79-104.
- Castro Calviño, L. (2021). *Modelo de Avaliación de Programas de Educación Patrimonial (MAPEP)*. *Deseño e avaliación do programa Patrimonializarte*. Tese de doutoramento: Universidade de Santiago de Compostela.
- Castro Calviño, L., e López Facal, R. (2019). Educación patrimonial: necesidades sentidas por el profesorado de infantil, primaria y secundaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 33(1), 97-114.

- Castro, H., e Zusman, P. (2009). Naturaleza y Cultura: ¿dualismo o hibridación? Una exploración por los estudios sobre riesgo y paisaje desde la Geografía. *Investigaciones Geográficas, Boletín del Instituto de Geografía, UNAM*, 70, 135-153.
- Cerqueira, F. V. (2008). Educação Patrimonial na escola: por que e como? En F. V. Cerqueira et al. (Orgs.) *Educação Patrimonial: perspectivas multidisciplinares*. Diamantina-MG: Ufpel, Instituto de Ciências Humanas.
- Chinnery, A. (2013). Caring for the Past: on relationality and historical consciousness, *Ethics and Education*, 8(3), 253-262.
- Clark, A. (2018). Teaching and Learning Difficult Histories. Australia. En T. Epstein, e C. L. Peck, *Teaching and Learning Difficult Histories in International Contexts. A critical Sociocultural Approach*, (pp. 81-94). New York: Routledge.
- Clark, K., e Drury, P. (2002). *Du monument au citoyen: Les fonctions du patrimoine culturel dans une Europe en évolution. Fuctions du patrimoine culturel dans une Europe en Changement*. Estrasburgo: Consello de Europa, 119-124.
- Cobas Fernández, I. (2016). El concepto de paisaje cultural como recurso para la educación patrimonial en la educación secundaria. *Cadernos de Arqueoloxía e Patrimonio (CAPA)*, 37. Recuperado de: <https://digital.csic.es/handle/10261/134694>
- Comi, S. L., Argentin, G., Gui, M., Origo, F., e Pagani, L. (2017). Is it the way they use it? Teachers, ICT and student achievement. *Economics of Education Review*, 56, 24-39.
- Comisión Europea. (2002). *Guidance on public participation in relation to the water framework directive*. Luxemburgo: Office for Official Publications of the European Communities. Recuperado de: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/0cbbda1e-ac34-44ea-93f5-5a51920ba063>
- Comisión Europea. (1999). *Estrategia Territorial Europea*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 89. Recuperado de:

- https://ec.europa.eu/regional_policy/sources/docoffic/official/reports/pdf/sum_es.pdf
- Consello de Europa. (2000). *Convenio Europeo del Paisaje*. Consejo de Europa, Florencia, a 20 de octubre de 2000, núm. 176. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2008-1899>
- Corbera Millán, M. (2014). Ciencia, Naturaleza y Paisaje en Alexander von Humboldt. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 64, 37-64.
- Covarrubias Villa, F., Cruz, M. G., e Amezcua Zendeja, A. (2017). La disputa disciplinaria científica del concepto de paisaje. *Andamios*, 14(34), 203-230.
- Craft, A. (2003). The limits to creativity in education: Dilemmas for the educator. *British Journal of Educational Studies*, 51(2), 113-127.
- Creswell, J. W. e Creswell, J. D. (2017) *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. LA, USA: Sage Publications.
- Cruz Pérez, L. (2017). El agua como elemento generador de paisajes culturales: una visión desde el Plan Nacional de Paisaje Cultural. En M. M. Lozano Bartolozzi, e V. Méndez Hernán (Coords. e Eds.). *Paisajes culturales del agua*, (pp. 17-36). Cáceres: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura.
- Cuenca, J. M., Estepa Jiménez, J., Martín Cáceres, M., e Gamba, A. M. (2013). Patrimonio y Educación: Quince años de investigación. En J. Estepa (Ed.). *La Educación Patrimonial en la Escuela y el Museo: Investigación y Experiencias*. (pp. 13-24). España: Universidad de Huelva Publicaciones.
- Cuenca López, J. M., Estepa Jiménez, J. e Martín Cáceres, M. (2017). Heritage, education, identity and citizenship. Teachers and text-books in compulsory education. *Revista de Educación*, 375, 136-159.
- Cuenca, J. M., e Martín Cáceres, M. J. (2014). *Manual para el desarrollo de proyectos educativos de museos*. Gijón: Trea.

- Curulli, I. (2007). Industrial wastelands: Interpreting the urban heritage. History and memory. Conference on Urban Heritage-Research, Interpretation, Education, Vilnius, Lithuania, 25 e 26 de 2007, 32-39.
- Decreto 86/2015, de 25 de xuño, polo que se establece o currículo da educación secundaria obrigatoria e do bacharelato na Comunidade Autónoma de Galicia. Diario Oficial de Galicia, 29 de xuño de 2015, núm. 20, pp. 25434 a 27073.
- De Espinosa, L. P. L., Muñoz, Y., e Seijo, M. J. C. T. (2019). Implicaciones de la formación del profesorado en aprendizaje cooperativo para la educación inclusiva. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(4), 128-151.
- Denzin, N. K. e Lincoln, Y. S. (1994). Introduction: entering the field of qualitative research. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*, 3rd ed. Thousand Oaks, CA: Sage.
- De Vicenzi, A. (2009). Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes: un estudio con profesores universitarios. *Educación y Educadores*, 12(2), 87-101.
- Dewey, J. (1984). My pedagogical creed, 1897. En J. McDermontt (ed.), *The philosophy of John Dewey* (pp. 442-454). Chicago: University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York: MacMillan.
- Díaz de Rada, V. (2005). *Manual de trabajo de campo en la encuesta (presencial y telefónica)*. Madrid: Cuadernos Metodológicos, 36. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Díaz-Díaz, C. (2017). Going Back and Beyond: children's learning through places. *Environmental Education Research*. doi: 10.1080/13504622.2017.1326019
- Dillman, D., Jolene, S. e Leah, M. C. (2009). *Internet, Mail and Mixed-Mode Surveys: The Tailored Design Method*, 3rd ed., Nova York: John Wiley.
- Dolan, A. M. (2016). Place-based curriculum making: devising a synthesis between primary geography and outdoor learning. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 16(1), 49-62.

- Domínguez-Almansa, A., Costa-Casais, M., e Riveiro-Rodríguez, T. (2021). Cliffs with memory: Historical and social teacher training via climatic and environmental transformations. En C. J. Gómez Carrasco, P. Miralles Martínez e R. López Facal (edits.), *Handbook of Research on Teacher Education in History and Geography*, (pp. 331-354). Peter Lang: Berlin. ISBN 978-3-631-81897-8 (Print). doi: 10.3726/b18091
- Domínguez Almansa, A., e López Facal, R. (2015). Patrimonio, entorno y procesos de identificación en la educación primaria. *Clio. History and History Teaching*, 41. Recuperado de: <http://clio.rediris.es>
- Domínguez Almansa, A., e López Facal, R. (2016). Invisible landscapes-heritage in conflict: memories of the Spanish Civil War: elementary education and teacher training. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 14(1), 55-66.
- Domínguez Almansa, A. e López Facal, R. (2016). Memoria histórica, patrimonio y formación del profesorado de educación primaria. En S. Molina Puche., N. Llonch Molina., e T. Martínez Gil. *Identidad, ciudadanía y patrimonio. Educación histórica para el siglo XXI*, (pp- 71-86). Asturias: Ediciones Trea.
- Domínguez Almansa, A., e López Facal, R. (2017). Patrimonios en conflicto, competencias cívicas y formación profesional en educación primaria. *Revista de Educación*, 375, 86-109.
- Domínguez Almansa, A., e López Facal, R. (2017). Teacher training and Heritage education, *Estudios pedagógicos*, 43(4), 46-68.
- Domínguez-Almansa, A., Riveiro-Rodríguez, T., Monteagudo-Fernández, J., e López-Facal, R. (2020). Conflictive Memory and Heritage Education in the Initial Training of Primary Teachers. En E. J. Delgado-Algarra, e J. M. Cuenca-López. *Handbook of Research on Citizenship and Heritage Education* (pp. 1-622). Hershey, PA: IGI Global. ISBN13: 9781799819783 doi:10.4018/978-1-7998-1978-3

- Domínguez-Almansa, A. e Riveiro-Rodríguez, T. (2017). Lo emocional y lo racional en la enseñanza de las ciencias sociales. En R. López Facal, P. Miralles, e J. Prats (Dirs.), *Enseñanza de la historia y competencias educativas*, (pp. 49-66). Barcelona: Graó.
- Domínguez Almansa, A. e Riveiro Rodríguez, T. (2020). O reto didáctico do conflito: Pensar e traballar a Memoria Histórica como educadoras e educadores. *Revista Galega de Educación*, 76, 32-34.
- Domínguez Castillo, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Barcelona: Graó.
- Donoso, P., Rico, N., e Castro, E. (2016). Creencias y concepciones de profesores chilenos sobre las matemáticas, su enseñanza y aprendizaje. *Profesorado. Revista de currículo y formación del profesorado*, 20(2), 76-97.
- Duffee, L., e Aikenhead, G. (1992). Curriculum change, student evaluation, and teacher practical knowledge. *Science Education*, 76, 493 - 506.
- Duveen, G., e Lloyd, B. (1990). *Social Representations and the Development of Knowledge*. UK: Cambridge University Press.
- Duveen, G., e Lloyd, B. (2008). Las representaciones sociales como una perspectiva de la psicología social. En J. A. Castorina (comp.). *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*, (pp. 29-39). Argentina: Gedisa Editorial.
- Emler, N., Ohana, J., e Dickinson, J. (2008). Las representaciones infantiles de las relaciones sociales. En J. A. Castorina (comp.). *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*, (pp. 65-89). Argentina: Gedisa Editorial.
- Estepa Jiménez, J., Domínguez Domínguez, C., e Cuenca López, J. M. (1998). La enseñanza de valores a través del patrimonio. Actas del IX Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales, Universitat de Lleida, abril de 1998, 327-336.
- Estepa Jiménez, J., e Martín Cáceres, M. (2020). Heritage in Conflict: a way to educate in a critical and participative

- citizenship. En E. J. Delgado Algarra, e J. M. Cuenca López. (eds.). *Handbook of research on citizenship and heritage education*, (pp. 43-55). Hershey: IGI Global.
- Farr, R. M. (1993). Theory and method in the study of social representations. En G. M. Breakwell, e D. V. Canter (Edis.). *Aspects of methodology and their implications for the study of social representations*, (pp. 15-38). EEUU: Oxford University Press.
- Farr, R. (1993). The Theory of social representations: Whence and whither? *Paper on Social Representations*, 2(3), 130-138.
- Farr, R. M. (2008). De las representaciones colectivas a las representaciones sociales: ida y vuelta. En J. A. Castorina (comp.). *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*, (pp. 153-175). Argentina: Gedisa Editorial.
- Fernández-Baca Casares, R. (2010). *Paisajes y patrimonio cultural en Andalucía. Tiempo, usos e imágenes*. Junta de Andalucía: Consejería de Cultura e Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico.
- Fernández Nistal, M. T., Pérez Ibarra, R. E., Peña Boone, S. H., e Mercado Ibarra, S. M. (2011). Concepciones sobre la enseñanza del profesorado y sus actuaciones en clases de ciencias naturales de educación secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(49), 571-596.
- Fernández Muñoz, S. (2008). Participación pública, gobierno del territorio y paisaje en la Comunidad de Madrid. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 46, 97-119.
- Fernández-Posse, M. D., e Sánchez-Palencia, F. J. (2003). Puesta en valor social y económica del patrimonio cultural y natural. En A. Moure Romanillo (Edit.). *Patrimonio Cultural y Patrimonio Natural. Una reserva de futuro*, (pp. 63-83). Cantabria: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cantabria.
- Fernández Salinas, V., e Silva Pérez, R. (2016). Deconstruyendo los paisajes culturales de la Lista del Patrimonio Mundial de la Unesco. *Cuadernos Geográficos*, 55(1), 176-197.
- Figueira, G. K. (2007). A educação patrimonial (cultural) e o desenvolvimento sustentável do turismo. UNB. Brasília.

- Fiksl, M., Flogie, A., e Abersek, B. (2017). Innovative teaching/learning methods to improve science, technology and engineering classroom climate and interest. *Journal of Baltic Science Education*, 16(6), 1009-1019.
- Fine-Meyer, R. (2014). Engendering Power and Legitimation: Giving Teachers the Tools to Claim a Place for History Education in Their Schools. En R. Sandwell, e A. von Heyking. *Becoming a History Teacher. Sustaining Practices in Historical Thinking and Knowing*, (pp. 291-302). Toronto: University of Toronto Press.
- Finlayson, M. (2015). Cultural Sustainability of African Canadian heritage: Engaging Students in learning, the past, the present and the future. *Improving Schools*, 18(2), 142-156.
- Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative research*. Londres: Sage.
- Flick, U. (2015). *Designing Qualitative Research*. Londres: Sage.
- Fontal, O. (2003). *La educación patrimonial: teoría y práctica en el aula, el museo e Internet*. Gijón: Trea.
- Fontal, O. (2013). Estirando hasta dar la vuelta al concepto de patrimonio. En O. Fontal (Coord.), *La educación patrimonial: del patrimonio a las personas* (pp. 9-12). Gijón: Trea.
- Fontal, O. (2016) The Spanish Heritage Education Observatory/El Observatorio de Educación Patrimonial en España, *Cultura y Educación*, 28(1), 254-266.
- Fontal Merillas, O., & Ibáñez Etxeberria, A. (2015). Estrategias e instrumentos para la educación patrimonial en España. *Educatio Siglo XXI*, 33(1), 15-32. doi: <https://doi.org/10.6018/j/222481>
- Fontal Merillas, O. & Ibáñez-Etxeberria, A. (2017). La investigación en Educación Patrimonial. Evolución y estado actual a través del análisis de indicadores de alto impacto. *Revista de Educación*, 375, 184-214.
- Fontal Merillas, O., Ibáñez-Etxeberria, A., Martínez Rodríguez, M., & Rivero Gracia, P. (2017). Heritage as Content in Primary Education: From the Curriculum to Teacher

- Education. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 79-94.
- Fontal Merillas, O., Martínez Rodríguez, M. e Cepeda Ortega, J. (2020). Social signification of heritage: An analysis of heritage perception in the Community of Madrid. *Aula Abierta*, 49(1), 17-24.
- Fortuin, K. P. J., e van Koppen, C. S. A. (2016). Teaching and learning reflexive skills in inter and transdisciplinary research: A framework and its application in environmental science education. *Environmental Education Research*, 22(5), 697-716.
- Friedel, T. L. (2011). Looking for learning in all the wrong places: urban Native youths' cultured response to Western-oriented place-based learning. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 24(5), 531-546.
- Frigolé, J. (2010). Patrimonialization and the mercantilization of the authentic. Two fundamental strategies in a tertiary economy. En X. Roigé e J. Frigolé (Eds.). *Constructing cultural and natural heritage*, (pp. 27-38). España: Instituto Catalá de Recerca en Patrimoni Cultural.
- Funari, P. P., e Carvalho, A. (2011). *Patrimônio cultural, diversidade e comunidades*. Campinas-SP: Ifch/Unicamp.
- Fúz, N. (2018). Out-of-School Learning in Hungarian Primary Education: Practice and Barriers. *Journal of Experiential Education*, 1-18. doi: 10.1177/1053825918758342
- Garate, N. I. (2004). La marca de la pobreza. Representaciones sociales acerca del aprendizaje: un estudio de caso. En N. Aizencang et al. (coord), *Escuela, sujetos y aprendizaje. Homogeneidad y diversidad. Representaciones sociales del aprendizaje*, (pp. 23-37). Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y material Didáctico.
- García de Lomana, G. M., e Sáez Pombo, E. (2018). Escenarios de la memoria y el poder. La construcción del paisaje de el valle de los caídos. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales. Universitat de Barcelona*, 22(600). Recuperado de: <http://revistes.ub.edu/index.php/ScriptaNova/article/view/21928>

- García Mínguez, J. (2005). Introducción: Las Representaciones Sociales de las Drogas. En F. Añaños Bedriñana (Coord.), *Representaciones Sociales de los jóvenes sobre las drogas (Alcohol, Tabaco y Cannabis) y su influencia en el consumo*, (pp. 19-40). Madrid: Dykinson, S. L.
- García-Valcárcel Muñoz-Repiso, A., Hernández Martín, A., e Recamán Payo, A. (2012). La metodología del aprendizaje colaborativo a través de las TIC: una aproximación a las opiniones de profesores y alumnos. *Revista Complutense de Educación*, 23(1), 161-188
- Geovan dos Reis, D., e Baptista, L. (2017). Abordagem reflexiva sobre o turismo no espaço rural: vicissitudes conceituais em relação ao continente europeu e a realidade brasileira, *Revista Turydes: Turismo y Desarrollo*, 22. Recuperado de: <http://www.eumed.net/rev/turydes/22/turismo-rural-agroturismo.html>
- Gesqui, L. C. (2015). The curriculum narrowing depending on the results of external evaluations on a large scale. *Revista Praxis Educacional*, 11(20), 229-245.
- Gibbs, G. (2007). *Analizing Qualitative Data*. Thousands Oak, CA: Sage.
- Glassner, A., e Eran-Zoran, Y. (2015). Place-based learning: action learning in MA program for educational practitioners. *Action Learning: Research and Practice*. doi: 10.1080/14767333.2015.1115967.
- Gómez Carrasco, C. J., e Miralles Martínez, P. (2015). “¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España”. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 52-68.
- Gómez Carrasco, C., Miralles Martínez, P., e Fontal, O. (2020). Cultural Heritage and Methodological Approaches-An Analysis through Initial Training of History Teachers (Spain-England). *Sustainability*, 12(3), 933.
- Gómez Carrasco, J., Rodríguez-Medida, J., Miralles Martínez, P., e Arias González, V. B. (2020). Effects of a teacher training program on the motivation and satisfaction of history secondary students. *Revista de Psicodidáctica*, 26(1). doi: 10.1016%2Fj.psicoe.2020.08.001

- Gómez Carrasco, C. J., Miralles Martínez, P., Rodríguez Medina, J., e Maquilón Sánchez, J. (2020). Perceptions on the procedures and techniques for assessing history and defining teaching profiles. Teacher training in Spain and the United Kindgdom, *Educational Studies*. doi: 10.1080/03055698.2019.170769
- Gómez-Mendoza, J. (2013). Del patrimonio a los paisajes patrimonio. *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 59(1), 5-20.
- González Henriquez, E., Pacheco Suárez, Y., e Yáñez Pérez, L. (2018). Educación patrimonial en función del desarrollo social. *Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 5(1), 91-110.
- González Monfort, N. (2006). El valor educativo y el uso didáctico del patrimonio cultural. (Tesis Doctoral) Universitat Autònoma de Barcelona.
- González Rey, F. L. (2007). *Investigación cualitativa y subjetividad. Los procesos de construcción de la información*. India: McGraw Hill.
- González-Varas, I. (2015). *Patrimonio Cultural. Conceptos, debates y problemas*. Madrid: Cátedra.
- Gordon West, W. (1975). Participant Observation on the Social Construction of Everyday Classroom Order. *INTERCHANGE*, (6)4, 35-43.
- Gross, M., e Hochberg, N. (2014). Characteristics of place identity as part of profesional identity development among pre-service teachers. *Cultural Studies of Science Education*. doi: 10.1007/s11422-014-9646-4
- Gruenewald, D. A. 2003. The Best of Both Worlds: A Critical pedagogy of Place. *Educational researcher*, 32(4), 3-12.
- Gruenewald, D. A., e Smith, G. A. (2008). Introduction: Making room for the local. En D. A. Gruenewald e G. A. Smith (Eds.), *Place-based education in the global age: Local diversity*, (pp. 13–23). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Guevara, M. (2011). Orígenes del patrimonio cultural inmaterial: la propuesta bolivariana de 1973. *Apuntes*, 24(2), 152-165.

- Hernández Aracena, R., e Castilho Pereira, I. A. (2006). Educación patrimonial en Facao, Mato Grosso: una propuesta sobre patrimonio, identidad, educación y desarrollo local. *Revista Internacional de Desenvolvimento Local*, 8(13), 19-27.
- Hernández Carretero, A. M., e Guillén Peñafiel, R. (2017). La educación patrimonial en los manuales escolares de Educación Primaria: un recorrido desde LOGSE hasta LOMCE. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 32(2), 25-49.
- Heyd, T. (2007). *Encountering nature. Toward an Environmental Culture*. UK: Ashgate.
- High, S., MacKinnon, L. e Perchard, A. (2018). *The Deindustrialized World. Confronting Ruination in Postindustrial Places*. Canada: UBC Press.
- Hobsbawm, E. (1995). Foreword. En D. Ades, et al. *Art and Power: Europe Under the Dictators 1930-1945*, (pp. 11-15). London, UK: Thames and Hudson.
- Hobsbawm, E. (2011). *Historia del Siglo XX*. Crítica: Barcelona.
- Hong, J. Y. (2010). Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1530-1543.
- Hopkins, E., Hendry, H., Garrod, F., McClare, S., Pettit, D., Smith, L., Burrell, H., e Temple, J. (2016). Teacher' views of the impact of school evaluation and external inspection processes. *Improving Schools*, 19(1), 52-61.
- Howley, C. B., e Harmon, H. L. (2000). *Small High Schools That Flourish: Rural Context, Case Studies, and Resources*. Charleston, WV: AEL.
- Howley, A., Howley, M., Camper, C., e Perko, H. (2011). Place-Based Education at Island Community School, *The Journal of Environmental Education*, 42(4), 216-236.
- Howley, A., Howley, C., Burgess, L., e Pusateri, D. (2008). Social class, Amish Culture, and an Egalitarian Ethos: Case Study from a Rural School Serving Amish Children. *Journal of Research in Rural Education*, 23(3), 1-12.
- Huffling, L. D., Heidi, C. B., e Benavides, A. (2017). Re-inhabiting place in contemporary rural communities:

- Moving toward a critical pedagogy of place. *Cultural Studies of Science Education*, 12, 33-43.
- Hungerford, H. R., e Volk, T. L. (1990). Changing Learner Behavior through Environmental Education. *Journal of Environmental Education*, 21, 8-22.
- Ibáñez, A., Gillate, I., e Madariaga, J. M. (2015). Utilización de la historia oral para el aprendizaje de contenidos históricos en Educación Secundaria y su relación con la identidad local, la motivación y el autoconcepto social. *Tempo e Argumento*, 7(16), 204-229.
- Ibarra, M., Bonomo, U., e Ramírez, C. (2014). El patrimonio como objeto de estudio interdisciplinario. Reflexiones desde la educación formal chilena. *Revista Latinoamericana*, 13(39), 373-391.
- Israel, A. L. (2012). Putting Geography Education into Place: What Geography Educators Can Learn from Place-Based Education, and Vice Versa, *Journal of Geography*, 111(2), 76-81.
- Johnson, B., Duffin, M., e Murphy, M. (2012). Quantifying a relationship between place-based learning and environmental quality. *Environmental Education Research*, 18(5), 609-624.
- Jovchelovitch, S. (2019). *Knowledge in context. Representations, community and culture*. London e New York: Routledge Classic Editions.
- Kennedy, M. M. (2016). How Does Professional Development Improve Teaching? *Review of Educational Research*, 20(10), 1-36.
- Kidman, J. (2018). Pedagogies of Forgetting. Colonial Encounters and Nationhood at New Zealand's National Museum. En T. Epstein, e C. L. Peck, *Teaching and Learning Difficult Histories in International Contexts. A critical Sociocultural Approach*, (pp. 95-108). New York: Routledge.
- Kirch, S. A., e Coughlin, C. A. (2010). Place-based education: a transformative activist stance. *Cultural Studies of Science Education*, 5, 911-921.
- Knapp, C. (1996). *Just beyond the classroom*. Charleston, WV: ERIC Press.

- Könings, K. D., Brand-Gruwel, S., e van Merriënboer, J. J. G. (2007). Teachers' perspectives on innovations: implications for educational desing. *Teaching and Teacher Education*, 23, 985–997.
- Kuwahara, J. L. H. (2011). Impacts of a place-based science curriculum on student place attachment in Hawaiian and western cultural institutions at an urban high school in Hawaii. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 11, 191-212.
- Kvale, S. (2007). *Doing Interviews*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kwakman, K. (2002). Fators affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education*, 19, 149- 170.
- Kwo, O., e Fung, D. (2014). Liberated to learn: Teacher education as transformation of relationships. *Education as Change*, 18(1), 47-61.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, Boletín Oficial del Estado, núm. 295, Madrid, 10 de diciembre de 2013.
- Liceras Ruiz, A. (2003). *Observar e Interpretar el Paisaje. Estrategias didácticas*. Grupo Editorial Universitario.
- Liceras Ruiz, A. (2013). Didáctica del paisaje. *Íber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 74, 85-93.
- Liceras Ruiz, A. (2016). La Geografía, el paisaje y los mapas. En A. Liceras Ruiz e G. Romero Sánchez. (Coords.), *Didáctica de las Ciencias Sociales. Fundamentos, contextos y propuestas*, (pp. 141-161). Madrid: Pirámide.
- Lim, M. (2010). Historical consideration of place: inviting multiple histories and narratives in place-based education. *Cultural Studies of Science Education*, 5, 899-909.
- Lobato-Junior, A. (2013). Representaciones sociales y didáctica: construcción teórica de un espacio común. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5(11), 277-295.
- Lomba, C. (2003). Intervención en los Conjuntos Patrimoniales. En A. Moure Romanillo (Edit.). *Patrimonio Cultural y Patrimonio Natural. Una reserva de futuro*, (pp. 85-97).

- Cantabria: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cantabria.
- López Sáñez, M. (2008). *Paisaxe e nación: a creación discursiva do territorio*. Vigo: Galaxia.
- López Sáñez, M. (2010). Anthropomorphic Metaphors in Cultural Representations of Landscape: Identity and Ideology, En *Processes of Heritage Making in Geographical Space*, (pp. 123-134). Santiago: Servizo de Publicacións da USC.
- López Sáñez, M. (2010). Paisaxes e identidades: imaxinarios de colonización e imaxinarios de resistencia, En *Cultura e paisaxe*, (pp. 71-82). Santiago: Servizo de Publicacións da USC.
- López Sáñez, M. (2009). “Rosalía e a paisaxe galega”, En A. Angueira (ed.). *Rosalía 21*, (pp. 25-35). Vigo: Xerais.
- Louis, K. S., Marks, H. M., e Kruse, S. (1996). Teachers' professional community in restructuring schools. *American Educational Research Journal*, 33(4), 757-798.
- Luigi de Requena, M., Aranguren, J., e Alí Moncada, J. (2015). La toponimia como elemento educativo ambiental y patrimonial en el Monumento Natural “Cerro María Lionza”. *Revista de Investigación*, 39(84), 205-226.
- Macía Arce, X. M., Lois-González, R. C., Rodríguez Lestegás, F., e Armas Quintá, F. X. (2017). Approach to student's social representations in the constructions of academic European geography: A case study of Spanish university students. *Quaestiones Geographicae*, 36(4), 159-170.
- Maderuelo, J. (2005). *El paisaje: génesis de un concepto*. Madrid: Abada.
- Maderuelo, J. (2010). El paisaje urbano. *Estudios Geográficos*, 71(269), 575-600.
- Marková, I. (2007). Social Identities and Social Representations. How are they related? En G. Moloney e I. Walker (edit.). *Social Representations and Identity. Content, Process, and Power*, (pp. 217-236). UK: Palgrave Macmillan.
- Martínez-Blanco, M., Riveiro-Rodríguez, T. e Domínguez-Almansa, A. (2019). El entorno próximo. Educación patrimonial y memoria histórica en la educación primaria. En M. C. Díez Bedmar e A. Fernández Valencia

- (Coords.). *Monográfico: Enseñanza de las Ciencias Sociales con perspectiva de género. Clío: History and History Teaching*, 45, 301-318.
- Martínez de Pisón, E. (2010). Saber ver el paisaje. *Estudios Geográficos*, 71(269), 395-414.
- Martínez Miguélez, M. (2007). *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico-práctico*. Sevilla: Eduforma.
- Massey, D. (1995). Places and Their Pasts. *History Workshop Journal*, 39(1), 182-192.
- Mata Olmo, R. (2006). Un concepto de paisaje para la gestión sostenible del territorio. En R. Mata, e A. Tarroja (Coords.), *El paisaje y la gestión sostenible del territorio*, (pp. 17-40). Barcelona: Diputació de Barcelona.
- Mata Olmo, R. (2008). El paisaje, patrimonio y recurso para el desarrollo territorial sostenible. Conocimiento y acción pública, *Arbor, Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 184(729), 155-172.
- Matthews, R., Rasheed, Q. H., Fernández, M. P., Fobber, S., Novacek, K., Mohammed-Amin, R., Muhl, S. e Richardson, A. (2020). Heritage and cultural healing: Iraq in a post-Daesh era. *International Journal of Heritage Studies*, 26(2), 120-141.
- Mazzitelli, C. (2012). Representaciones acerca de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias durante la formación docente inicial. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(3), 392-408.
- McInerney, P., John Smyth, J., e Barry Down, B. (2011). 'Coming to a place near you?' The politics and possibilities of a critical pedagogy of place-based education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1), 3-16.
- Mendizábal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En I. Vasilachis de Gialdino (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa*, (pp.65-106). Barcelona: Gedisa.
- Merchán, F. J. (2005). *Enseñanza, examen y control: profesores y alumnos en la clase de Historia*. Barcelona: Octaedro.

- Miller, H. K. (2018). Developing a critical consciousness of race in place-based environmental education: Franco's story. *Environmental Education Research*, 24(6), 845-858.
- Miralles Martínez, P., Gómez Carrasco, C. J., Arias, V. B., e Fontal Merillas, O. (2019). Recursos digitales y metodología didáctica en la formación inicial de docentes de Historia. *Comuniar*, 61(27), 45-56.
- Molina Puché, S., Miralles Martínez, P., Deusdad Ayala, B., e Alfageme González, M. B. (2017). Enseñanza de la historia, creación de identidades y prácticas docentes. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, (n. extraordinario), 331-354.
- Molina Puché, S., e Ortuño Molina, J. (2017). Concepciones del profesorado iberoamericano de Secundaria sobre la contribución del patrimonio local al desarrollo del pensamiento histórico. *Estudios Pedagógicos*, 43(4), 185-202.
- Monteagudo, J., Molina, S., e Miralles, P. (2015). Opiniones sobre evaluación de los profesores de segundo ciclo de ESO de Geografía e Historia en España. El caso de la región de Murcia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(66), 737-761.
- Morgan, A. (2012). Inclusive place-based education for "Just Sustainability". *International Journal of Inclusive Education*, 16(5-6), 627-642.
- Morse, J. M. (2003). *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa*. Alicante: Publicaciones Universidad de Alicante.
- Moscovici, S. (1988). Notes towards a description of social representations. *European Journal of Social Psychology*, 18(3), 211-250.
- Nascimento, I. P., e Rodrigues, S. E. C. (2018). Representações sociais sobre a permanência na docência: o que dizem os docentes do ensino fundamental. *Educação e Pesquisa*, 44. doi: 10.1590/s1678-4634201711166148
- Neus, E. (2020). Is this what good pedagogy looks like? Review essay of *Diverse pedagogies of place: Educating students in and for local and global environments*, edited by Peter

- Renshaw and Ron Tooth, *The Journal of Environmental Education*. doi: 10.1080/00958964.2019.1692185
- Nogué, J. (2009). *Entre paisajes*. Barcelona: Àmbit Servicios Editoriales.
- Nogué, J. (2010). El paisaje en la ordenación del territorio. La experiencia del Observatorio del Paisaje de Cataluña. *Estudios Geográficos*, 71(269), 415-448.
- Nora, P. (1997). *Les Lieux de mémoire (La République, La Nation, Les France)*. París: Gallimard.
- Norden, B. (2018). Transdisciplinary teaching for sustainable development in a whole school project. *Environmental Education Research*, 24(5), 663-677.
- ORDE de 2015, pola que se establece a relación de materias de libre configuración autonómica de elección para os centros docentes nas etapas de educación secundaria obrigatoria e bacharelato, e se regula o seu currículo e a súa oferta. Diario Oficial de Galicia, 21 de xullo de 2015, num. 136, pp. 30316-30319.
- Orr, D. W. (1994). *Earth in mind: On education, environment, and the human prospect*. Washington, DC: Island Press.
- Ortega Cantero, N. (2010). El lugar del paisaje en la geografía moderna. *Estudios Geográficos*, 71(269), 367-393.
- Ortega Cantero, N. (2016). El lugar del paisaje y su valoración en la geografía española moderna: de Rafael Torres Campos a Manuel de Terán. *Estudios Geográficos*, 77(281), 595-617.
- Palermo, P., Pasqui, G., e Savoldi, P. (2002). Tutela e concertazione. En A. Clementi. *Interpretación di paesaggio*, (pp. 80-95). Roma: Meltemi.
- Palomero García, G. e García Codron, J. C. (2003). Los espacios naturales protegidos y los usos tradicionales. En A. Moure Romanillo (Edit.). *Patrimonio Cultural y Patrimonio Natural. Una reserva de futuro*, (pp. 47-61). Cantabria: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cantabria.
- Patton, A. (2012). *Work That Matters: The Teacher's Guide to Project Based Learning*. Paul Hamlyn Foundation.
- Pena Garrido, M., e Extremera Pacheco, N. (2012). Inteligencia emocional percibida en el profesorado de Primaria y su

- relación con los niveles de burnout e ilusión por el trabajo (engagement). *Revista de Educación*, 359, 604-627.
- Pinto, H., e Molina Puche, S. (2015). La educación patrimonial en los currículos de ciencias sociales en España y Portugal. *Educatio Siglo XXI*, 33(1), 103-128.
- Pinto, H., e Zarbato, J. (2017). Construyendo un aprendizaje significativo a través del patrimonio local: prácticas de Educación Patrimonial en Portugal y Brasil. *Estudios Pedagógicos*, 43(4), 203-227.
- Pinto, H. (2011). *Educação histórica e patrimonial: concepções de alunos e professores sobre o passado em espaços do presente* (Tese de doutoramento em Ciências da Educação). Universidade do Minho, Portugal.
- Pinto, H. (2013). Usos del patrimonio en la didáctica de la historia: perspectivas de alumnos y profesores portugueses relativas a identidad y conciencia histórica. *Educatio Siglo XXI*, 31(1), 61-88.
- Plan Nacional de Educación y Patrimonio (2015). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte Recuperado de: <http://www.culturaydeporte.gob.es/planes-nacionales/dam/jcr:a91981e8-8763-446b-be14-fe0080777d12/12-maquetado-educacion-patrimonio.pdf>
- Plan Nacional de Paisaje Cultural. (2012). Consejo de Patrimonio Histórico, Madrid, 4 de octubre. Recuperado de: <http://www.culturaydeporte.gob.es/planes-nacionales/planes-nacionales/paisaje-cultural.html>
- PNUD. (1990). Informe sobre el Desarrollo Humano. PNUD, Bogotá, Colombia, Tercer Mundo Editores. Recuperado de: https://web.archive.org/web/20091229161719/http://hdr.undp.org/en/media/hdr_1990_es_indice.pdf
- Prats, L. (1997). *Antropología y patrimonio*. Barcelona: Ariel.
- Preston, L., Harvie, K., e Wallace, H. (2015). Inquiry-based Learning in Teacher Education: A Primary Humanities Example. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(12), 73-85.
- Porras Contreras, Y. A. (2017). Formación de los jóvenes de Bogotá en el ámbito de la sostenibilidad desde una perspectiva local, en un marco colaborativo e intercultural

- (Tesis doctoral en Innovación e Investigación en Didáctica). Universidad Nacional de Educación a Distancia, España.
- Porras Contreras, Y. A. (2019). Creencias, concepciones y representaciones sociales. ¿Cuál es la diferencia?, *TED*, 45, 7-16.
- Prada Blanco, A. (Coord.). (2001). *Valoración económica del patrimonio natural*. A Coruña: Instituto de Estudios Económicos Fundación Pedro Barrié de la Maza.
- Prats, L. (2005). Concepto y gestión del patrimonio local. *Cuadernos de Antropología Social*, 21, 17-35.
- Querol, M. A. (2003). Patrimonio Cultural y Patrimonio Natural. Una relación con futuro. En A. Moure Romanillo (Edit.). *Patrimonio Cultural y Patrimonio Natural. Una reserva de futuro*, (pp. 31-45). Cantabria: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cantabria.
- Quivy, R. e Campenhoudt, L. V. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (4ª. Ed.). Lisboa: Gradiva.
- Quarter, J. (1975). Participant Observation as a Method for Investigating Classroom Processes: The Case of the Teacher Expectancy Phenomena. *INTERCHANGE*, 6(4), 43-47.
- Resolución de 2020 [Universidade de Santiago de Compostela]. *Pola que se ordena a publicación do Regulamento de Estudos de doutoramento da USC*. Diario Oficial de Galicia, 16 de setembro de 2020, num. 188, pp. 36157-36202.
- Riveiro Rodríguez, T. (en prensa). El paisaje en las representaciones sociales de alumnado de secundaria, *Revista AGALI Journal*, 11.
- Riveiro Rodríguez, T. (2017). O Proxectoterra e a identificación coa paisaxe na educación secundaria. En Ciencias Sociais para o ben común. *Revista Galega de Educación*, 69, 24-27.
- Riveiro-Rodríguez, T., Domínguez-Almansa, A., e López-Facal, R. (2019). “Place-Based Education” en la formación del profesorado: resignificar los lugares Próximos. En M. J. Hortas, A. Dias, N. de Alba (edits.). *Enseñar y Aprender Didáctica de las Ciencias Sociales: la formación del*

- profesorado desde una perspectiva sociocrítica*, (pp. 905-915). Lisboa: Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa, Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Riveiro-Rodríguez, T., Domínguez-Almansa, A., e López-Facal, R. (2020). Paisaje y sostenibilidad en las aulas de secundaria: representaciones del profesorado. *Revista Electrónica Educare, Universidad Nacional de Costa Rica*. doi: <https://doi.org/10.5281/zenodo.3344530>
- Riveiro-Rodríguez T., Domínguez-Almansa, A., López-Facal, R., e Izquierdo Rus, T. (2021). Place-Based Education and Heritage Education in in-service teacher training: research on teaching practices in secondary schools in Galicia (NW Spain). *Humanities & Social Sciences Communications*, (8)20.
- Riveiro-Rodríguez, T., e López-Facal, R. (2019). Saídas didácticas: repensar a paisaxe con alumnado de zonas urbanas. En X. C. Macía Arce, F. X. Armas Quintá, F. Rodríguez Lestegás (Coord.). *La reconfiguración del medio rural en la sociedad de la información. Nuevos desafíos en la educación geográfica*, (pp. 1293-1310). Santiago de Compostela: Andavira Editora.
- Roberts, D. M., Brown, A. M. B., e Edwards, L. (2015). Participatory action research in two primary schools in a rural Tanzanian village: an exploration of factors to cultivate changes in teaching and learning. *Educational Action Research*, 23(3), 366-382.
- Rodríguez Lestegás, F. (2006). Cultura escolar, ideología y geografía: de la “identidad nacional” a la “identidad europea”, o la construcción de un nuevo objeto de enseñanza. *Revista de Educación*, 339, 837-858.
- Rodríguez Lestegás, F., Macía Arce, X. C., e Armas Quintá, F. (2020). De los contenidos a las competencias: aprender transversalmente a través del conocimiento social. *Revista de Innovación Educativa*, 30, 41-56.
- Rodríguez Sosa, J., Ligan, S. K., Hernández, R. M., e Alhuay Quispe, J. (2017). Experiencia de innovación en desarrollo profesional docente. *Interdisciplinaria*, 34(2), 407-423.

- Romar Roel, R., Rosales Noves, X. M., e Carril, V. P. (2015). *Pagus. Galicia, un país de paisaxes*. Santiago de Compostela: Colexio Oficial de Arquitectos de Galicia “Proxecto terra”.
- Rubenstein, L. D., Ridgley, L. M., Callan, G. L., Karami, S., e Ehlinger, J. (2018). How teachers perceive factors that influence creativity development: Applying a Social Cognitive Theory perspective. *Teaching and Teacher Education*, 70, 100-110.
- Rubio Tenor, M., e Ojeda-Rivera, J. F. (2018). Paisaje y paisajismo: realidad compleja y diálogos discursivos. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 78, 245-269.
- Running, K. (2013). World Citizenship and Concern for Global Warming: Building the Case for a Strong International Civil Society. *Social Forces*, 92(1), 377-399.
- Sammut, G., Andreouli, E., Gaskell, G., e Valsiner, J. (Eds.). (2015). *The Cambridge Handbook of Social Representations*. Cambridge University Press. Cambridge Handbooks in Psychology.
- Sandín, P. (2003). La enseñanza de la investigación cualitativa. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 21, 37-52.
- Sandwell, R. W. (2016). Through Local Eyes: The Promise and Problems of Place-Based History. *Acadiensis: Journal of the History of the Atlantic Region*, 45(1), 187-194.
- Santelmann, M., Gosnell, H., e Meyers, S. M. (2011). Connecting Children to the Land: Place-Based Education in the Muddy Creek Watershed, Oregon. *Journal of Geography*, 110(3), 91-106.
- Santisteban-Fernández, A., González-Monfort, N., Pagès-Blanch, J. (2020). Critical citizenship education and heritage education. En E. J. Delgado Algarra e J. M. Cuenca López (eds.) *Handbook of research on citizenship and heritage education*, (pp- 26-42). Hershey: IGI Global.
- Sedawi, W., Assaraf, O. B. Z., e Reiss, M. J. (2019). Regenerating Our Place: Fostering a Sense of Place Through Rehabilitation and Place-Based Education. *Research in Science Education*. doi: 10.1007/s11165-019-09903-y

- Semken, S., e Freeman, C. B. (2008). Sense of Place in the Practice and Assessment of Place-Based Science Teaching. *Science Education*, 92(6), 1042-1057.
- Sheehan, M., Epstein, T., e Harcourt, M. (2018). "People are Still Grieving". Maori and Non-Maori Adolescents' Perceptions of the Treaty of Waitangi. En T. Epstein e C. L. Peck, *Teaching and Learning Difficult Histories in International Contexts. A critical Sociocultural Approach*, (pp.111-122). New York: Routledge.
- Sheppard, M., Kortecamp, K., Jencks, S., Flack, J., e Wood, A. (2019). Connecting Theory and Practice: Using Place-Based Learning in Teacher Professional Development. *Journal of Museum Education*, 44(2), 187-200.
- Silva, F. D. A., e Cunha, A. M. O. (2016). Representações sociais de professores de Educação Infantil sobre o desenvolvimento da prática pedagógica em meio ambiente. *Ciência & Educação (Bauru)*, 22(4), 1013-1026.
- Silva Pérez, R., e Fernández Salinas, V. (2017). El nuevo paradigma del patrimonio y su consideración con los paisajes: Conceptos, métodos y perspectivas. *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 63(1), 129-151.
- Skewes, J. C., Guerra, D., e Henríquez, C. (2014). Patrimonio y paisaje: dos formas de ensamblar naturaleza y cultura en la cuenca del río Valdivia, Sur de Chile. *Chungara, Revista de Antropología Chilena*, 46(4), 651-668.
- Smith, G. A. (2002a). Place-based education – Learning to be where we are. *Phi Delta Kappan*, 83(3), 584-594.
- Smith, G. A. (2002b). Going Local. *Educational Leadership*, 60(1), 30-33.
- Smith, G. A. (2007). Place-based education: breaking through the constraining regularities of public school. *Environmental Education Research*, 13(2), 189-208.
- Smith, L. (2010). Ethics or social justice? Heritage and the politics of recognition. *Australian Aboriginal Studies*, 2, 60-68.
- Smith, L. e Campbell, G. (2015) The elephant in the room: heritage, affect and emotion. En W. Logan, M. N. Craith,

- U. Kockel (ed). *A companion to heritage studies*, (pp. 443-460). Oxford: Wiley Blackwell.
- Smith, A., Jolene, S., Dillman, D. e Leah, M. C. (2007). *Improving response quality in List-Style Open-Ended questions in a web and telephone surveys*, ponencia presentada na Conferencia Anual da Asociación Americana para a investigación da opinión publica-AAPOR, Anaheim, CA.
- Sobel, D. (2001). *Children's special places: Exploring the role of forts, dens, and bush houses in middle childhood*. Detroit, MI: Wayne State University Press.
- Sobel, D. (2005). *Connecting Classrooms and Communities*. 2nd ed. Great Barrington, MA: Orion Society.
- Sobel, D. (2020). School Outdoors: The Pursuit of Happiness as an Educational Goal. *Journal of Philosophy of Education*, 54(4), 1064-1070.
- Sommerville, M. e Green, M. (2015). *Children, Place and Sustainability*. London: Palgrave Macmillan.
- Stoskopf, A. e Bermudez, A. (2018). Teacher Understandings of Political Violence Represented in National Histories. The Trail of Tears Narrative. En T. Epstein e C. L. Peck. *Teaching and Learning Difficult Histories in International Contexts. A critical Sociocultural Approach*, (pp. 17-29). New York: Routledge.
- Subirós, J. V., Varga Linde, D., Llausàs Pascual, A., e Ribas Palom, A. (2006). Conceptos y métodos fundamentales en ecología del paisaje (landscape ecology). Una interpretación desde la geografía. *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 48, 151-166.
- Sun, Y., Chan, R. C. K., e Chen, H. (2016). Learning with Geographical Sensitivity: Place-Based Education and Its Praxis. *The Professional Geographer*, 68(4), 574-583.
- Tarroja, A. (2008). La dimensión social del paisaje. En J. Busquets e J. Cortina (coords.), *Gestión del paisaje. Manual de protección, gestión y ordenación del paisaje*, (pp. 239-251). Barcelona, Editorial Ariel Patrimonio.
- Teixeira, S. (2006). Educación Patrimonial: alfabetización cultural para la ciudadanía. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 32(2), 133-145.

- Theobald, P. (1997). *Teaching the Commons: Place, pride, and the renewal of community*. Boulder, CO: Westview Press.
- Thompson, A. G. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research. En D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research in mathematics teaching and learning* (pp. 127-146). New York, NY: Macmillan.
- Trinca Figuera, D. (2006). Paisaje natural, paisaje humanizado o simplemente paisaje, *Revista Geográfica Venezolana*, 47(1), 113-118.
- Turkoglu, B. (2019). Opinions of Preschool Teachers and Pre-Service Teachers on Environmental Awareness for Sustainable Development in the Preschool Period, *Sustainability*, 11(18). doi: 10.3390/su11184925
- Turri, E. (1998). *Il Paesaggio come teatro*. Padua: Marsilio.
- UNESCO (1972). *Convención sobre la Protección del Patrimonio Mundial Cultural y Natural*. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000002091>
- UNESCO (2003). *Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial*. París. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001325/132540s.pdf>
- UNESCO (1982). *Conferencia Mundial sobre Políticas Culturales*. en México. Recuperado de:
- UNESCO (1992). Convention concerning the protection of the World Cultural and Natural Heritage. UNESCO, Santa Fe, EEUU, 7-14 de diciembre de 1992. Recuperado de: <https://whc.unesco.org/archive/1992/whc-92-conf002-12e.pdf>
- UNESCO (1997). Declaración sobre las Responsabilidades de las Generaciones Actuales para con las Generaciones Futuras. UNESCO, París, 21 de octubre-12 de noviembre de 1997. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000110220_spa.page=81
- Urquijo Torres, P., e Barrera Bassols, N. (2009). Historia y Paisaje. Explorando un concepto geográfico monista, *Andamios*, 5(10), 227-252.

- Urquijo Torres, P., e Bocco, G. (2011). Los estudios de paisaje y su importancia en México 1970-2010. *Journal of Latin American Geography*, 10(2), 37-63.
- Vaccaro, I. e Beltrán, O. (2010). Turning natures into collective heritage: The social framework of the process of patrimonialization of nature. En X. Roigé e J. Frigolé (Eds.). *Constructing cultural and natural heritage*, (pp. 63-74). España: Instituto Catalá de Recerca en Patrimoni Cultural.
- Van de Oudeweetering, K., e Voogt, J. (2018). Teachers' conceptualization and enactment of twenty-first century competences: exploring dimensions for new curricula. *The Curriculum Journal*, 29(1), 116-133.
- Van Driel, J. H., Beijaard, D., e Verloop, N. (2001). Professional Development and Reform in Science Education: The Role of teachers' Practical Knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 38(2), 137-158.
- Van Eijck, M., e Roth, W. M. (2010). Towards a chronotopic theory of "place" in place-based education. *Cultural Studies of Science Education*, 5, 869-898.
- Van Straaten, D., Wilschut, A., e Oostdam, R. (2018). Measuring Students' Appraisals of the Relevance of History: The Construction and Validation of the Relevance of History Measurement Scale (RHMS). *Studies in Educational Evaluation* 56, 102-111.
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., e Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17-40.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). La investigación cualitativa. En I. Vasilachis de Gialdino (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa*, (pp.23-64). Barcelona: Gedisa.
- Vázquez Bernal, N., Pérez, M.A.D.H., e Jiménez Pérez, R. (2020). Heritage identity, emotions and teaching of Experimental Sciences. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 38, 153-170.
- Verd, J. M. e Lozares, C. (2016). *Introducción a la investigación cualitativa. Fases, métodos y técnicas*. Madrid: Editorial Síntesis.

- Voet, M., e de Weber, B. (2018). Teachers' Adoption of Inquiry-Based Learning Activities: The Importance of Beliefs About Education, the Self, and the Context. *Journal of Teacher Education*, 1-18.
- Waite, S. (2013). 'Knowing your place in the world': how place and culture support and obstruct educational aims. *Cambridge Journal of Education*, 43(4), 413-433.
- Wagner, W. (1998). Social representations and beyond: Brute facts, symbolic coping and domesticated words. *Culture and Psychology*, 4(3), 297-329.
- Wahlstrom, K. L., e Louis, K. S. (2008). How Teachers Experience Principal Leadership: The Roles of Professional Community, Trust, Efficacy, and Shared Responsibility. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 458-495.
- Winter, J., e Cotton, D. (2012). Making the hidden curriculum visible: sustainability literacy in higher education. *Environmental Education Research*, 18(6), 783-796.
- Woodhouse, J. L., e Knapp, C. E. (2000). Place-Based Curriculum and Instruction: Outdoor and Environmental Education Approaches. *ERIC Digest*. Recuperado de: <https://eric.ed.gov/?id=ED448012>
- Zimmerman, H., e Weible, J. (2016). Learning in and about rural places: Connections and tensions between students' everyday experiences and environmental quality issues in their community. *Cultural Studies of Science Education*. doi: 10.1007/s11422-016-9757-1
- Zoido Naranjo, F. (2012). El paisaje un concepto útil para relacionar estética, ética y política. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*. Recuperado de: <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-407.htm>
- Zulbelzu Mínguez, S., e Allende Álvarez, F. (2015). El concepto de paisaje y sus elementos constituyentes: requisitos para la adecuada gestión del recurso y adaptación de los instrumentos legales en España. *Cuadernos de Geografía. Revista Colombiana de Geografía*, 24(1), 29-42.